FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

Joaquín Prats (coord.)

Joaquín Prats, Rafael Prieto-Puga, Joan Santacana,
Xosé Souto, Cristòfol A. Trepat

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GRAÓ

8 Vol. II

Joaquín Prats (coord.)
Universidad de Barcelona

Rafael Prieto-Puga
Profesor de Economía
de educación secundaria

Joan Santacana
Universidad de Barcelona

Xosé Souto
Proyecto «Gea-Clío».
Universidad de Valencia

Cristòfol A. Trepat
Universidad de Barcelona

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

Joaquín Prats (coord.)

Joaquín Prats, Rafael Prieto-Puga, Joan Santacana, Xosé Souto, Cristòfol A. Trepat

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE EDUCACIÓN · IFIIE

GRAÓ

8 Vol. II

Formación del Profesorado. Educación Secundaria
Serie: Didáctica de la Historia y la Geografía/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado
Director de la colección: César Coll

Coeditan

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
© Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catágolo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

© Joaquín Prats (coord.), Joaquín Prats, Rafael Prieto-Puga, Joan Santacana, Xosé Souto, Cristòfol A. Trepat
© De esta edición:
Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición impresa: junio 2011
NIPO: 820-11-251-4
ISBN: 978-84-9980-089-9
D.L.: B-24.107-2011

Edición electrónica: 2011
NIPO: 820-11-250-9
ISBN: 978-84-369-5123-3

Diseño: Maria Tortajada
Maquetación: Albert López
Impresión: CEVAGRAF, S.C.C.L.
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

ÍNDICE

Introducción **7**

Parte 1. Didáctica de la Historia **11**

1. Por qué y para qué enseñar Historia, Joaquín Prats y Joan Santacana. **13**
El valor formativo de la Historia 13
Las funciones de la historia en nuestra sociedad 14
Usos y abusos de la enseñanza de Historia 18
Los fines generales de la Historia como materia educativa 20
Actividades/Referencias bibliográficas 27

2. Los contenidos en la enseñanza de la Historia, Joaquín Prats y Joan Santacana **31**
Qué Historia enseñar 31
Qué contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje 37
El campo relacional de la didáctica de la Historia en el contexto del resto de las ciencias sociales. 44
Actividades/Referencias bibliográficas 46

3. Métodos para la enseñanza de la Historia, Joaquín Prats y Joan Santacana **51**
El concepto de *método* y su variedad. 51
Método expositivo 53
El método por descubrimiento 54
Otros métodos: cíclico y regresivo 60
Actividades/Referencias bibliográficas 64

4. Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica, Joaquín Prats y Joan Santacana **67**
La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico 67
Tópicos en la enseñanza de la Historia 69
La clase como laboratorio 72
El estudio de caso: modelo de actividades para el laboratorio de Historia 73
Tipología de actividades 75
El problema del aprendizaje de la causalidad histórica 82
Actividades/Referencias bibliográficas 85

5. Didáctica de Historia del arte, Cristòfol A. Trepat **89**
Por qué enseñar Historia del arte 89
Qué enseñar de Historia del arte 90
Cómo enseñar 94
Actividades/Referencias bibliográficas 111

Parte 2. Didáctica de la Geografía y otras ciencias sociales 113

6. Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos, Xosé Souto **115**
Los principios educativos de las Cartas Internacionales de Geografía 118
Las resistencias de las rutinas escolares: el saber enciclopédico. La concepción tradicional de la Geografía 119
El currículo escolar y las nuevas geografías en la explicación de los problemas sociales 123
Actividades/Referencias bibliográficas 127

7. Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos didácticos, Xosé Souto **131**
La yuxtaposición de contenidos temáticos y la búsqueda de solución a los problemas sociales 134
Ciudadanía y población: el ejemplo del ocio en el medio urbano 136
La sociedad del riesgo en las aulas escolares: problemas ambientales y desigualdades económicas 139
Actividades/Referencias bibliográficas 142

8. La metodología didáctica y el aprendizaje del espacio geográfico, Xosé Souto . . . **145**
Espacio absoluto, espacio relativo y espacio complejo 148
La selección de contenidos en Geografía 151
La construcción de conceptos y la elaboración de explicaciones geográficas 153
Actividad/Referencias bibliográficas 157

9. Los recursos y las estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía, Xosé Souto **159**
Los recursos cartográficos: la lectura de mapas e imágenes 162
Las estadísticas sociales y los números relativos para comparar 164
El trabajo de campo y los itinerarios didácticos 168
Actividad/Referencias bibliográficas 170

10. Enseñar Economía: propuestas y métodos, Rafael Prieto-Puga **173**
Qué enseñar 173
Cómo enseñar: la metodología 175
La economía como objeto de estudio: una propuesta de desarrollo de contenidos 181
Anexo. Ejemplos de actividades 183
Referencias bibliográficas 188

Parte 3. Evaluación 189

11. Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales, Cristòfol A. Trepat . . . **191**
Evaluación y aprendizaje 191
Qué evaluar 192
Cuándo y cómo evaluar 199
Actividades/Referencias bibliográficas 214

Fuentes y recursos 217

INTRODUCCIÓN

Joaquín Prats
Coordinador

De los tres libros que conforman el módulo específico de la colección de Formación del Profesorado. Educación Secundaria, *Didáctica de la Geografía y la Historia* es el volumen dedicado a los aspectos nucleares de la didáctica de estas ciencias sociales. Puede ser considerado el manual que aborda los problemas fundamentales y las cuestiones metodológicas propias de las disciplinas sociales más presentes en los currículos de la educación secundaria obligatoria (ESO) y el bachillerato.

El libro se divide en tres partes: la primera trata de la didáctica de la Historia, la segunda acomete la de la Geografía y la Economía y, en la tercera, se abordan los temas relacionados con la evaluación de estas áreas y disciplinas.

La primera parte, didáctica de la Historia, dedica cuatro capítulos a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar (Joaquín Prats y Juan Santacana) y un quinto a la Historia del arte (Cristòfol A. Trepat), materia con características específicas en su didáctica y presente en el currículo de la ESO, que además tiene una asignatura específica en el itinerario Social y humanístico del bachillerato.

El primer capítulo aborda las finalidades de esta disciplina en la educación, tratando de identificar sus posibilidades formativas en todos los aspectos, desde el desarrollo de las habilidades intelectuales, hasta la aportación que el estudio de esta disciplina puede ofrecer para conseguir una mente bien estructurada, así como unos ciudadanos cultos y con espíritu crítico. En el segundo capítulo se presentan los contenidos históricos que pueden ser más adecuados para la enseñanza de la Historia en las etapas de la educación secundaria, cuestión polémica en los últimos años en la medida en que la tendencia favorecida por la Administración ha sido la disolución de esta disciplina en otras ciencias sociales o simplemente, como ocurre en el bachillerato, reducirla a la historia más inmediata con una orientación más periodística que científica. El tercer capítulo desarrolla los aspectos metodológicos con las estrategias más habituales; se propone plantear una historia viva, en construcción, que requiere métodos que propicien la acción didáctica en la que prima la indagación y el descubrimiento, y que estimulen al máximo la actividad intelectual del alumnado. El cuarto capítulo, titulado «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica» explicita la posición de los autores de esta parte del libro con relación al debate sobre la didáctica de la Historia.

En el quinto capítulo, dedicado a la didáctica de la Historia del arte, se justifica el interés educativo de esta materia histórica, que tiene características muy específicas en su enseñanza. Como se ha hecho para la historia general, se determinan los contenidos más adecuados para cada etapa, basándose en gran parte, en las prescripciones curriculares. El apartado siguiente de este capítulo se refiere a cómo enseñar recogiendo lo que el autor denomina *paradigmas o enfoques metodológicos*. Por último, tras explicar cómo debe realizarse lo que tradicionalmente llamamos *comentario de la obra de arte*, y que sigue siendo un ejercicio clave, se proponen un buen número de actividades de aprendizaje que serán de utilidad para el profesorado que deba impartir esta materia en las clases de secundaria.

La segunda parte del libro (capítulos 6 a 9) trata, en su mayor parte, de la enseñanza de la Geografía y un capítulo dedicado a la didáctica de la Economía. Los cuatro capítulos de este bloque, elaborados por Xosé Souto, repiten, en otro orden, lo expresado para la didáctica de la Historia. En el primer capítulo se identifican los fines y objetivos educativos que puede aportar esta disciplina, en este caso, haciendo referencia a los acuerdos y documentos internacionales que sirven como base de autoridad para justificarla. En el capítulo 7, se desarrollan los criterios para la selección de contenidos didácticos. El enfoque que se plantea es el de conseguir una máxima interdisciplinariedad incorporando temas relacionados, entre otras cuestiones, con la formación ciudadana o de sostenibilidad y otros centros de interés. El capítulo 8 se dedica a la metodología didáctica, y se pone especial énfasis en los temas relacionados con el aprendizaje del espacio geográfico. Por último, en el capítulo 9, se ofrecen recursos y estrategias didácticas de gran utilidad para poder hacer un buen planteamiento de las clases de Geografía en la educación secundaria.

Se completa esta parte del libro con un décimo capítulo dedicado específicamente a la enseñanza de Economía (Rafael Prieto-Puga) que, además de estar presente en el currículo de la ESO, tiene una asignatura específica en el bachillerato. Como en los casos anteriores, se aborda el qué enseñar, el cómo hacerlo, y se aportan una serie de recursos y estrategias para el aprendizaje de esta disciplina social.

La tercera parte del libro se dedica monográficamente al concepto y a las técnicas de evaluación en las ciencias sociales (Cristòfol A. Trepat). En un único capítulo, el once, se hace un repaso del concepto de *evaluación*, concretando para las ciencias sociales las visiones generales sobre esta parte básica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aportan numerosas técnicas y se intenta señalar la complementariedad entre ellas y su adecuación en función de los objetivos y el tipo de contenidos.

Acompañan a este libro otros dos. *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* aborda la naturaleza de las ciencias objeto de la didáctica del área curricular y las disciplinas que se estudian en la ESO y el bachillerato: Historia, Geografía y Economía con

los desarrollos recientes en estas disciplinas y sus campos de aplicación, así como sus planteamientos metodológicos. También se trata su distribución en el currículo español, se explican los problemas fundamentales de la didáctica de la Historia y la Geografía, y su recorrido histórico contemporáneo. El otro libro, *Historia y Geografía. Investigación, innovación y buenas prácticas*, aporta un variado número de propuestas innovadoras, de buenas prácticas en el desarrollo de los temas sociales en las clases de secundaria y numerosos recursos bibliográficos, digitales o documentales para conseguir una correcta preparación de las clases. Además, se introducen propuestas de investigación en el aula y sugerencias para la realización de prácticas en el periodo de formación inicial del profesorado.

PARTE 1
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

1. POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **El valor formativo de la Historia**
- **Las funciones de la historia en nuestra sociedad**
- **Usos y abusos de la enseñanza de Historia**
- **Los fines generales de la Historia como materia educativa**

Joaquín Prats
Universidad de Barcelona

Joan Santacana
Universidad de Barcelona

El valor formativo de la Historia

Frente a los usos y abusos sociales de los relatos y las epopeyas del pasado, la educación debe incorporar, sin ninguna restricción, lo que se considera la Historia con mayúscula, que es la que la comunidad científica determina como el conocimiento alcanzado en esta disciplina. El aprendizaje de la Historia supone una la reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas (Moradiellos, 2009). Ésta es la principal potencialidad formativa de esta disciplina, ya que permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social.

La historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno

social y político actual, así como de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades, superando la ya obsoleta contraposición *educación* frente a *instrucción*. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber. O *sensu contrario*: «¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad?» (Savater, 1997).

En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. Además, es un medio idóneo que permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general.[1]

Las funciones de la historia en nuestra sociedad

Para Mario Carretero existen tres representaciones del pasado muy diferentes:

> *Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de historia colectiva […]. Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales de acuerdo con la lógica disciplinaria.* (Carretero, 2007, p.36)

Es sabido que la escuela se sirve de la historia con finalidades educativas e instructivas, sin embargo, esta disciplina es percibida socialmente de manera diferente en función de los contextos culturales, al margen de las necesidades o exigencias que se puedan defender desde la educación. La historia, al igual que ocurre con la religión, existe en todas las sociedades humanas; ambas constituyen dos universales culturales. Sin embargo, el concepto de *historia* que han desarrollado las distintas culturas, al igual que el concepto de *religión*,

1. Así se defiende en muchas obras editadas en España y en otros países. Desde el ya clásico libro de los renovadores de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña, coordinado por Ballard (1970) y titulado *New movements in the study and teaching of history*, donde encontramos, entre otros, autores como Hallam, Bamford y el conocido capítulo de Elton sobre «Qué historia debemos enseñar», hasta la bibliografía francesa y canadiense más reputada (Martineau, 1999; Moniot y Serwanski, 2000), pasando por manuales de gran solvencia, como el coordinado por Stearns, (Stearns, 2000). También, aunque desde otra perspectiva, encontramos esta tesis en muchos de los defensores de la enseñanza de la Historia basada en el conocimiento científico de esta disciplina, del que destacaremos su más ilustre defensor, Julio Valdeón (Valdeón, 1988), y autores pertenecientes al proyecto español «Historia 13/16», del que formamos parte los dos autores de este capítulo.

puede diferir en el espacio y en el tiempo. Por ello, las funciones sociales de la historia son muy variadas. Cinco son las más habituales:

- La función *patriótica* de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo.
- La función *propagandística* de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema políticos o sociales.
- La función de la historia *como afirmación de superioridad cultural*, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos.
- La función *para el ocio cultural*.
- La función *para la creación de conocimiento científico* en el análisis social.

La función patriótica de la historia

Como ya es sabido, en el mundo clásico se entendía por *historia* la disciplina literaria que formaba parte de la expresión épica de la cultura helénica. En el mundo medieval y siglos posteriores, la historia era una parte más de la explicación bíblica. Los ilustrados del siglo XVIII la caracterizaron como un instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, ligándola a la idea de *progreso*. Pero, si exceptuamos algunos casos, la historia no formaba parte sustancial de los estudios académicos.

La función patriótica de la historia se refuerza y, en parte se construye, con la aparición de los estados liberales que la tuvieron, junto con la geografía del país y la literatura nacional, como una pieza fundamental en la creación de los estados nacionales. En el siglo XIX, la Historia es incorporada en casi todos los países europeos como materia obligatoria en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crearon los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debe tener esta disciplina en las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de *ideologización* para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearon consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. Esta función no ha dejado de existir y los gobiernos nacionalistas, tanto en Europa como en muchos países latinoamericanos y africanos, siguen presionando a la escuela, a través de la ordenación, para que se siga asumiendo este rol de construcción de la conciencia patriótica.

La función propagandística de la historia

La función *propagandística* de la historia no tiene una importancia menor y realmente se introduce de forma eficaz en la enseñanza escolar. La historia entendida como arma propagandística fue una idea que desarrollaron especialmente los regímenes totalitarios del siglo XX, aunque su uso no es exclusivo de éstos. Se manifestó de numerosas formas, pero fue especialmente evidente en los *museos*. El fascismo italiano desarrolló en profundidad este

concepto, cuyo punto culminante tenía que eclosionar en 1942. Aquél tenía que ser el año cumbre para la cultura de propaganda del *fascio*; en efecto, en 1940 se inauguró en Roma el enorme edificio que debía albergar el más importante museo del fascismo, fuente de imágenes y contenidos de la enseñanza desde las primeras letras a la universidad.[2] Ni qué decir tiene que la Alemania nazi, los museos soviéticos de la URSS o el Museo de la Revolución de la China maoísta así como la mayoría de regímenes totalitarios, intentaron lo mismo, con mejor o peor fortuna.

Pero también los estados democráticos han utilizado la historia con estos fines en museos o centros de interpretación de historia, como pueden verse en Estados Unidos y algunos países de América Latina. También en conmemoraciones, tan frecuentes en los últimos decenios, como las celebraciones de la Independencia en América o, en España con motivo del Descubrimiento de América, o en los centenarios de Carlos III, Felipe II, etc. En estos casos, más que conmeraciones históricas, se han celebrado actividades de autoafirmación nacional o de identificación de representaciones del pasado con las concepciones que los gobiernos defienden. La historia deviene de esta manera en propaganda y, aunque no forme parte de los currículos oficiales ni esté presente en los materiales escolares, su influencia no debe menospreciarse en la formación de las representaciones del pasado que influyen en la conciencia ciudadana.

La función de la historia como afirmación de superioridad cultural

Esta función de la historia es distinta a la patriótica o a la propagandística. El uso de la historia desde esta perspectiva consiste en inculcar a los ciudadanos que el sistema económico, político y social en el que se desenvuelven es el mejor posible, lo cual no impide reconocer que *utópicamente* podrían existir otros similares, pero difícilmente mejores. Se trata de explicar la civilización a la que se pertenece como superior al resto de las culturas y pueblos.

Un buen ejemplo de este uso de la historia lo encontramos, de forma muy paradigmática, en el modo en que se presenta en Estados Unidos, cuyo mensaje podría resumirse, en primer lugar, en la presentación de las aportaciones que el pueblo estadounidense le ha dado a la humanidad con su sistema político, sus valores, su ingenio, sus inventos y sus innovaciones tecnológicas. En segundo lugar, al transmitir el mensaje de ser un país construido entre todos, gracias al esfuerzo de personas de orígenes diversos, resulta ser una auténtica *nación*

2. En las salas de este nuevo museo, se tenía que exponer un gran número de excelentes reproducciones, monumentos y obras de arte de todas las provincias romanas. El material debía estar ordenado de forma didáctica, ilustrando de manera clara la idea de que el imperio fascista era el heredero natural del imperio de los césares. Éste era el mensaje de propaganda que el imperio fascista quería transmitir: ¡asociar su gloria a la de Augusto!

de naciones, erigida sobre el respeto de las identidades de cada grupo. Esta función, en el caso de Estados Unidos, está plenamente integrada en los contenidos escolares que se atribuyen a la historia. En otros casos, como en los países europeos, esta función se ve reflejada, aunque menos explícitamente, en el eurocentrismo de las explicaciones históricas que están muy presentes en las expresiones cinematográficas o culturales, pero también en los programas escolares.

La función para el ocio cultural

La historia también es un importante factor de ocio y de turismo cultural; los humanos viajamos de extremo a extremo del mundo para conocer monumentos o espacios históricos; visitamos ciudades e intentamos conocer su pasado, entramos en museos y nos sumergimos en sus objetos, vemos cine o televisión y nos trasladamos a escenarios del pasado; y todo ello lo hacemos como un elemento más de ocio.

Somos *consumidores de productos históricos* en cantidades crecientes, ya sean buenos o malos, verdaderos o falsos. Ello es así porque tenemos una determinada conciencia histórica y porque es imposible prescindir totalmente del pasado. Sea pues por una razón o por otra, la historia cumple una función de ocio cultural y cobra un interés como producto comercial de gran trascendencia en la vida económica de algunas zonas o ciudades. El tratamiento que en estos casos se realice, desde parques temáticos (Terra Mítica o Port Aventura), o poblados industriales y yacimientos arqueológicos musealizados, pasando por fiestas populares con contenido histórico o representaciones teatrales, posee una gran influencia en la configuración de la visión histórica de sus visitantes, siendo éstos en su mayoría personas en edad escolar.

La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social

Se trata del cultivo de la historia científica, entendiendo ésta como la orientación y el nivel alcanzado en la comunidad científica, generalmente en ámbitos universitarios y que tiene un claro reflejo en la historia escolar. Heródoto escribió que la misión de la historia era «decir la verdad».[3] Y la creación de conocimiento, en cualquier área, enriquece a la sociedad que lo genera y a todas las demás. El conocimiento científico del pasado nos hace más humanos, nos enriquece y alimenta nuestro presente. Esta forma de entender la historia ha generado diversas concepciones de esta disciplina que se enmarcan en las distintas corrientes de pensamiento de la contemporaneidad: desde el positivismo a las actuales

3. En época de Heródoto la palabra «historia» significaba 'investigación' para buscar la verdad; por otra parte, Heródoto, en el prólogo de su magna obra, dice en referencia a esto: «Véome aquí obligado a decir lo que siento pues bien sé que con ello he de ofender o disgustar a muchos, el amor a la verdad no me deja que la calle y disimule».

corrientes historiográficas, pasando por el materialismo histórico y otras corrientes que han resultado muy fructíferas para la reconstrucción científica de la explicación del pasado. Es por ello que toda concepción del pasado siempre está influida por las corrientes intelectuales del presente y ello, lejos de perjudicar su cientificidad la reafirma, al igual que ocurre con el conjunto de las ciencias, al menos, las sociales.

Usos y abusos de la enseñanza de Historia

La historia es objeto de uso y, en ocasiones, de abuso por parte de los poderes públicos, de los grupos políticos o ideológicos y de las industrias culturales o de los medios de comunicación.[4] La Historia es una materia que, con frecuencia, ha sido manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida.

A lo largo de los siglos, las sociedades han utilizado recursos muy variados para transmitir la historia: en el pasado las sociedades europeas se valieron de la literatura épica; otras culturas se han servido de la tradición oral, como es el caso de numerosas sociedades ágrafas. Desde la Ilustración, buena parte de Occidente se ha valido de la escuela o del museo, de la misma forma en que la sociedad norteamericana usa, desde hace tiempo, el cine y la televisión para mostrar su historia de libertad y esclavitud, sus luchas emancipadoras y de colonización de tierras del «lejano oeste». En realidad, este tipo de instrumentos comunicativos de la historia se inscriben en marcos mucho más complejos de *políticas culturales* que no es posible analizar aquí. Sin embargo, sí es conveniente explicar los usos (en ocasiones abusos), que se hace de la historia que, en la mayor parte de los casos, no coinciden con el papel que debe desempeñar la escuela en la enseñanza de esta disciplina.

Un ejemplo de la utilización que puede llegar a ser incluso *manipulativa*, es utilizarla para trasmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En muchos países existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas sobre el presente, generalmente de carácter nacionalista, o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus propias tesis sobre la concepción del estado o las relaciones internacionales. En algunos casos se intenta, en estas acciones, configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar *glorias* nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos

4. Conviene recordar que ya desde hace años se viene discutiendo en los ambientes académicos sobre los usos sociales de la historia. Esta temática ha contado con numerosas aportaciones, tanto de historiadores del ámbito iberoamericano como europeo, entre las que cabría destacar la realizada por Fynley (1984).

casos la utilización de mitos, tópicos o visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir el tema histórico en un elemento antieducativo (Prats, 1999).

El problema reside en que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo en que se presentan, suelen ofrecer una visión poco objetiva (Prats, 2001). Ello no significa que no se deban realizar conmemoraciones, campañas de difusión de acontecimientos históricos o celebraciones de efemérides, pero éstas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y motivarles en el deseo de conocer de manera objetiva el pasado y aprender aquello que mejor pueda ayudarles a entender su presente.

La historia que no es historia: la llamada *memoria histórica*

En los últimos años se habla en algunos países de recuperar la llamada *memoria histórica* en la educación de los escolares. Pero no hay que confundir el llevar la llamada *memoria histórica* a las clases con la correcta enseñanza de la Historia.[5] La controversia científica se centra en la distinción que debe realizarse entre memoria e historia. La posición más aceptada es la que señala que la *memoria histórica*, en lo que tiene de memoria, es un proceso estrictamente individual, biográfico, y que, por tanto, no puede ser tildada de *conocimiento histórico* más que por metonimia. No obstante, algunos relatos individuales pueden tomar contacto con lo que denominamos *historia científica*, pero no asimilarse a ésta.

De hecho, memoria e historia tienen poco que ver entre sí, aunque solamente lo fuese por escala. La posición, por tanto, más defendida entre los historiadores es que no debería confundirse la *historia científica* con la memoria histórica. A esto se refiere Gonzalo de Amézola cuando afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también la «*normalización» de la memoria*. Citando a Jacques Le Goff señala:

> *Hablo de «normalización» en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia*... (Amézola, 2000)

La historia científica es una trituradora de memoria que la digiere para poder producir conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría histórica sobre el dato, el recuerdo, la memoria, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan.

5. Véase el número monográfico sobre la Memoria Histórica en *Íber* (AA.VV.,2008).

Hay pensadores que reivindican, no obstante, la incorporación de la memoria histórica para combatir las manipulaciones que se cometen en la escritura de «historias oficiales» institucionalizadas. Hay olvidos que son usados para ciertos fines de ocultación de las represiones o de las dictaduras y, al tiempo, sirven a los que, de manera interesada, han defendido los perdones y amnistías que han seguido a los grandes crímenes al siglo XX, ahondando en lo que Ricoeur denomina el *olvido feliz*, o la reconciliación de un pueblo con los grandes traumas colectivos de su historia. En este sentido, propone un «uso inteligente del recuerdo y de la memoria social como medio para la liberación» (Ricoeur, 2003).

Por otro lado, Todorov invoca la necesidad de inscribir en la memoria colectiva la superación del sufrimiento como una forma de pensar el futuro; no se trata de instalarse en el malestar, sino de conceder a la memoria una salida que aligere la carga de pesar venida de siniestros acontecimientos pasados. El problema de la memoria va más allá de recordar o no, repercute en las sociedades y, ante todo, en sus modos de asimilar o elaborar los duelos padecidos. Aunque señala:

> *Todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril.* (Todorov, 2000)

La recuperación de la memoria social, en el sentido que la invoca Ricoeur o Todorov, tiene claras funciones de saneamiento de las sociedades que han sufrido traumas históricos. Puede ser educativo incorporar al alumnado en procesos que suponen renunciar al «olvido» interesado. Pero no debe confundirse este tipo de actividades, que pueden tener sentido en la formación de la conciencia social y como parte de la educación ciudadana, con la provechosa enseñanza de la Historia como ciencia social (Pomian, 1999). Se puede concluir que la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, a elaborar una explicación y, en este sentido, debe ser considerado por el profesorado que enseña Historia en la educación secundaria.

Los fines generales de la Historia como materia educativa[6]

La Historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas que mayores posibilidades posee para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser, por lo tanto,

6. Son varias las orientaciones que encontramos en las monografías que tratan la enseñanza de la Historia. Por citar posiciones diferenciadas y, en cierta manera no muy próximas a las que se proponen en este libro, destacan las obras de Alberto Luis Gómez (2000), Mª Carmen González Muñoz (2002) y el libro colectivo coordinado por Pilar Benejam y Joan Pagés (1997) y, más recientemente, el editado por la editorial Tecnos de María José Sobejano y Pablo Antonio Torres Bravo (2009). Todas ellas son de gran interés para el estudioso de la didáctica de la Historia y están muy bien fundamentadas.

respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio de educación primaria y secundaria (Burston y Green, 1962). Esta afirmación no se basa en la idea corporativista de los que enseñan Historia en el sistema educativo, sino que se sostiene en la comprobación, cada vez más rigurosa, de los grandes beneficios que comporta su adecuada enseñanza y las transformaciones que experimentan los que la aprenden.

Todos los libros de enseñanza de la Historia incorporan fines y objetivos educativos con especial acento en alguna de las posibilidades que ofrece el trabajar esta materia en las aulas.[7] Algunas propuestas se fijan menos en la historia y la utilizan como un recurso para focalizarse en finalidades más instrumentales ligadas al desarrollo intelectual y personal, otros para estimular la conciencia crítica en el análisis de los conflictos sociales, otros autores defienden la enseñanza de la Historia simplemente para conseguir conocimientos e informaciones que, convencionalmente, se entienden como constitutivos de la cultura y la erudición. Todas ellas son interesantes y, en parte, son compartidas en la mayor parte de repertorios.

Se propone, a continuación, una relación de finalidades que, en ciertos aspectos, incorporan la mayoría de las citadas o las que se pueden encontrar en los tratados didácticos de esta materia.

Los *cuatro grandes fines* que determinan sus posibilidades educativas e instructivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

- Facilita la comprensión del presente.
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.

Veamos cada uno de estos aspectos, que pueden considerarse de carácter general y aplicable, en su adecuado nivel, en todas las etapas educativas, desde las primeras hasta las más avanzadas, incluida la enseñanza universitaria.

7. Una buena definición sobre qué finalidades tiene la enseñanza de la Historia, que son plenamente coincidentes con gran parte de las que siguen a continuación en el capítulo, puede verse en el artículo de *Íber* escrito por Ramón López Facal (2000) en el que se dice: «La enseñanza de lo social, y más específicamente de lo histórico tiene (…) un reto ante sí. Contribuir a que los y las estudiantes vayan adquiriendo unas estructuras cognitivas que les faciliten comprender mejor los problemas sociales que deben afrontar. Creo, por lo tanto, que deben contemplarse dos dimensiones de un mismo problema. Por una parte propiciar un conocimiento histórico riguroso que pasa, al menos, por desarrollar las capacidades de comprender y elaborar conceptos temporales y causales; construir explicaciones empáticas que tengan en cuenta motivos, intenciones….; valorar fuentes históricas de manera ponderada; jerarquizar las informaciones históricas que sean relevantes para cada caso y establecer relaciones de semejanza y diferencia» (p. 50).

Facilita la comprensión del presente

Es un tópico consolidado el afirmar que la historia sirve para comprender el presente. Pero, como es bien sabido, la historia no es la ciencia social que estudia el presente, como lo hacen la geografía, la economía, la sociología, la politología u otras disciplinas sociales que se dedican a analizar el mundo actual. La historia lo que intenta explicar es el pasado y es ésta su finalidad principal. ¿Por qué se dice con tanta seguridad y frecuencia que sirve para entender nuestro presente? Una de las razones se deriva del *historicismo*, que considera toda realidad como producto de un devenir histórico, obviando el componente contemporáneo que tiene toda situación presente. Debe admitirse, no obstante, que todo análisis del presente, estudiado con las ciencias sociales que lo analizan, se enriquece y se explica, en gran parte, cuando se posee una perspectiva histórica que lo contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social. Por esta razón, podemos afirmar que la historia, aunque no explica el presente, facilita, en gran medida, su comprensión, por las ocho razones siguientes:

- Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales.
- Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.
- Explica la complejidad de los problemas sociales.
- Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas.
- Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.
- Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc.
- Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.
- Permite conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas.

Por todas estas posibilidades didácticas, el estudio histórico es el que más oportunidades ofrece para educar a los estudiantes en la creación de una mirada racional y fundamentada de su entorno local, nacional y global. La historia es el conocimiento social que mejor permite entender el funcionamiento de las sociedades, lo que constituye un elemento fundamental para enfrentarse a la comprensión del presente. Si es enseñada y aprendida en toda su potencialidad, ayudará a los escolares a ser ciudadanos conscientes y lúcidos a la hora de valorar y analizar los problemas contemporáneos que los envuelven. Veamos, a continuación, cada uno de estos aspectos teniendo en cuenta su poder formativo y educativo.

Permite analizar en exclusiva las tensiones temporales

Esto es posible gracias a que la historia estudia, como objeto fundamental, las tensiones que se producen en un campo de fuerzas. Cualquier proceso histórico se basa en tensiones de todo tipo, siempre totalmente entrelazadas e interdependientes. Estas tensiones son de carácter social, ideológico, político, generacional, económico, etc. Muchas de ellas tienen larga presencia, algunas incluso de carácter secular, como puede verse en el campo de las relaciones internacionales. El seguimiento de estas tensiones proporciona claves para la explicación de problemas de todo tipo y permite romper las visiones estáticas de las explicaciones de los hechos pasados y presentes.

Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos

Como bien saben los historiadores, uno de los principales retos de la investigación histórica es determinar las causas que explican los fenómenos, los procesos o los grandes acontecimientos. Esta causalidad suele estar ligada a factores estructurales de cada momento histórico. Un estudio de la causalidad histórica desmitifica las visiones inmediatistas y personalistas que predominan entre los escolares e incluso entre los adultos poco formados. Así, el estudio de la historia enseña a distinguir entre *motivos*, *causas próximas* y *causalidad estructural*. De la misma manera permite determinar con gran precisión, y de manera exclusiva, las consecuencias de los acontecimientos y de los hechos humanos.

Explica la complejidad de los problemas sociales

Una de las tendencias más habituales al valorar los hechos y acontecimientos es el reduccionismo o el simplismo en los análisis. Los historiadores son conscientes de la *complejidad* y la *multicausalidad* que explican cualquier proceso, por lo que el análisis sobre la realidad pasada o presente es, necesariamente, complicado. Constatar la complejidad de los hechos, procesos y fenómenos del pasado (son las únicas que pueden ser analizados con rigor y desvelados) es un buen aprendizaje para combatir las visiones simples en los análisis y valoraciones de los problemas actuales, al tiempo que estimula las visiones matizadas y comprensivas de los conflictos y los fenómenos sociales.

Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas

O lo que es lo mismo, determinar aquellos rasgos que son comunes a culturas aparentemente distintas y lo que determinan las diferencias. Como señala Pagés: «La comparación es considerada por algunos didactas de la historia una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y su conciencia histórica» (Pagés, 2006). Se trata de una rigurosa comparación a partir del planteamiento de preguntas directrices, las semejanzas y las diferencias de dos o más fenómenos históricos para construir *esquemas comparables* (Kocka, 2002). Estos esquemas de semejanzas y diferencias se deben emplear tanto en visiones *sincrónicas* como *diacrónicas*, permitiendo comprobar, por una parte, los cambios y permanencias entre momentos históricos distintos y, por la otra, entre culturas y civilizaciones coetáneas. Dicho de otra forma, muestra lo diverso en una misma época o en épocas distantes en el tiempo, determinando las semejanzas y desemejanzas entre culturas y civilizaciones. En un mundo multicultural lleno de tensiones internas entre culturas y tradiciones distintas, el ejercicio de determinar los rasgos que caracterizan las sociedades y los momentos de desarrollo histórico posee un gran poder formativo.

Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades

Analiza los momentos de cambio y sus características, determinando lo que hay de revolucionario, en sentido etimológico, o episódico sin producir auténticos cambios fundamentales en las sociedades. La posibilidad de analizar y distinguir los cambios de las pervivencias

permite formar un juicio interesante para analizar y poder distinguir lo que son las transformaciones actuales de nuestro mundo, discriminando lo que es simplemente una moda de lo que es un cambio social o cultural. Ejercicios de este tipo posibilitan tener una visión ecuánime de lo que constituyen las herencias del pasado, distinguiéndolas de las innovaciones o de las aparentes transformaciones.

Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político y, en general, de la vida humana. Una de las principales aportaciones que han hecho los historiadores es fundar sus afirmaciones en evidencias y basar sus análisis en el *pensamiento racional*. Ello no implica renunciar a la emotividad o, como veremos más adelante, a la creación de una actitud sensible hacia los problemas humanos. Pero el ejercicio de la racionalidad en los asuntos relacionados con las personas, con las comunidades y con los fenómenos sociales es la mejor escuela para formar ciudadanos razonables que, en el análisis o valoración de temas o conflictos actuales, identifiquen y puedan detectar los excesos emocionales y la formación de opiniones demasiado afectadas por una alta subjetividad o por una politización excesiva.

Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social

La enseñanza de la Historia, en los diferentes niveles educativos, se vale de gran parte de las técnicas que utilizan las ciencias sociales: representación estadística, cartografía, análisis documental, análisis iconográfico, uso de las tecnologías de la información, presentación multimedia, etc. Que el alumno trabaje de forma activa en clase, proponiendo la resolución de problemas o empleando el discernimiento, la clasificación y la utilización de técnicas, hace que se incorpore este nivel de alfabetización (*literacy*) que prepara al alumnado para saber leer el lenguaje del conjunto de las ciencias sociales. Además, si el planteamiento didáctico supone una simulación del trabajo del historiador, en las unidades didácticas que se establezcan en cada nivel educativo, la enseñanza de la Historia servirá también para introducir al alumnado en el método científico.

Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas

Potencia el sentido de identidad y el compartir valores, costumbres, problemas, etc., con sus conciudadanos. El conocimiento de la historia local, nacional o de su ámbito cultural e histórico es un elemento básico, no sólo para la formación de ciudadanos cultos, sino para el mejor entendimiento de las *identidades múltiples* que tenemos los humanos.

Además, sirve para contextualizar su identidad con otras, situándola en ámbitos más generales. La cuestión de la consecución del sentido de identidad es problemática. Justamente lo señalado respecto a la posible utilización de la historia como mecanismo de adhesión identitaria de carácter irracional, tan utilizada por los nacionalismos, estaría en contradicción con la idea de una enseñanza de la Historia educadora. En algunos programas escolares se continúa apostando por la nación como un ente anterior y superior a las personas que la integran, que

justifica su inmanencia remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico. Una visión histórica de esta orientación dificulta, como mínimo, la comprensión de dos aspectos esenciales en la formación histórica de una ciudadanía del siglo XXI: por un lado, que los auténticos *protagonistas* de la historia son la *gente*, los pueblos y, por otro, que los elementos básicos de la cultura y de las actuales realidades sociales y políticas participan de un *pasado común* y de unos *procesos similares* en la mayoría de las culturas.

Parece conveniente que, a través del estudio de la historia nacional y universal, se tenga la oportunidad de conocer las relaciones históricas continuas entre los ámbitos locales, nacionales, regionales y del conjunto de la comunidad europea y mundial. Por ello, es loable la idea de promover programas e iniciativas que fomenten la historia con una *visión amplia*. Y, como consecuencia, que se vayan produciendo transformaciones en los programas escolares a fin de que la *historia común*, con todas sus vicisitudes, esté presente como un punto de reflexión crítica que fortalezca las señas nacionales, entendidas como integrantes de una identidad más vasta que es patrimonio del conjunto de la humanidad.[8]

Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales

Las *cognitive abilities* o habilidades intelectuales se adquieren en la vida ordinaria de las personas. En los ámbitos escolares deben trabajarse y potenciarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se proyectan como objetivos alcanzables a través del trabajo en las diferentes áreas curriculares, los avances que experimentan los educandos pueden ser espectaculares. Todas las edades permiten trabajar el desarrollo de las habilidades intelectuales y todas las materias del currículo las deben incluir. El estudio de la historia desde edades tempranas es un excelente medio para desarrollar el intelecto, especialmente algunas de las *abilities* más interesantes en el desarrollo intelectual de las personas. Trabajar la Historia desde el planteamiento que considere este aprendizaje como un proceso activo de descubrimiento y de indagación requiere trabajar en las aulas observaciones racionales, entre las que destacan la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etc.

Una de las ventajas, no obstante, más importantes que pueden conseguirse a través de la didáctica de esta materia es la posibilidad de acelerar y provocar el desarrollo del *pensamiento formal* en edades anteriores a las que algunas de las escuelas de la psicología evolutiva tienen establecido. Por todo ello, puede afirmarse que la historia ayuda a conformar la mente mediante un estudio disciplinado y sistemático, de ahí que el desarrollo de las capacidades intelectuales deba ser incluido como uno de sus principales objetivos.

8. Como señala Edgar Morin: «Educar para una identidad humana común a todos los hombres por diferente que sea su patrimonio de genes, de tierra, de comunidades, de ritos, de mitos y de ideas» (Morin, 2000).

Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre

La Historia, junto con la Geografía, tiene la posibilidad de constituirse como eje que estructura diversas ciencias sociales, por lo que, a través del estudio de estas disciplinas en la escuela se producen acercamientos a las diversas perspectivas de conocimiento social: actividad económica, antropología, derecho y política, expresión artística, etc. Como consecuencia, es posible aproximarse a numerosos temas curriculares si se parte del estudio histórico. Junto a esta posibilidad, el conocimiento histórico ofrece contexto a muchas otras disciplinas: Literatura, Matemáticas, Ciencias naturales, etc.

Son varias las tendencias didácticas que intentan acercarse a las distintas disciplinas desde el inicio de los procesos históricos de creación del conocimiento. Pero no debe perderse una de las posibilidades más interesantes de una buena didáctica de la Historia en el ámbito escolar. Se trata de fomentar el gusto y la práctica de la *indagación por el pasado*. Gran parte de los estudios de historia local se deben a sociedades de historiadores aficionados que dedican parte de su tiempo a esa actividad. Junto a esta práctica, tan extendida entre la gente común que tiene inquietudes culturales, resulta evidente el gusto y la demanda de actividades relacionadas con el conocimiento del pasado: de museos a parques temáticos o centros de interpretación, además de la existencia de una creciente afición por la lectura de revistas históricas u obras de divulgación y canales de televisión especializados en cuestiones de historia.

Sirve para adquirir sensibilidad (o conciencia) respecto a las formaciones sociales

Por último, hay que referirse a un ámbito que, no por su imprecisión conceptual, deja de ser fundamental en las posibilidades educativas del estudio de la historia. Nos referimos a la adquisición de *sensibilidad* por los temas sociales. Cuando utilizamos esta expresión, nos referimos a una fuerza de conocimiento que implica empatía y racionalidad: supone una mirada afectuosa y racional. La sensibilidad es una explosiva combinación de cordura y pasión, de teoría y sentimiento. Pensar con sensibilidad permite apreciar cuán profunda y misteriosa es la capacidad del conocimiento, pues combina inteligencia y deseo, enriqueciendo así la percepción. Por ello, la sensibilidad posee una gran fuerza que aparentemente parece irracional, pero que es capaz de aposentar certezas de difícil fundamentación.[9] La combinación de inteligencia y sensibilidad es la clave del aprendizaje más interesante y productivo en el sentido más amplio de la palabra. No debe confundirse la acepción que damos aquí al término «sensibilidad» con la infantil sensiblería que, desgraciadamente, está demasiado presente en los ámbitos educativos. La sensibilidad es el mejor

9. Sobre este concepto y sus posibilidades en el conocimiento, véase Izuzquiza (2003).

medio de llegar al compromiso cívico y a la mirada más interesante sobre los problemas sociales. La historia es la maestra fundamental para poder cultivar esta dimensión tan importante de la educación (Izuzquiza, 2003).

ACTIVIDADES

1. *Enumera tres elementos que distingan entre recuerdos (memoria histórica) y explicación histórica. Puedes elegir un hecho contemporáneo (guerra civil española, represión de la dictadura franquista u otro).*

2. *Busca ejemplos de actividades históricas para las clases de educación secundaria obligatoria (ESO) o bachillerato en las que sea posible trabajar alguna cuestión que sirva para entender el mundo en que se vive, siguiendo los ocho ítems que se han explicado en el texto del capítulo:*
   - *Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales.*
   - *Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.*
   - *Explica la complejidad de los problemas sociales.*
   - *Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas.*
   - *Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.*
   - *Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc.*
   - *Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.*
   - *Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2008). Memoria Histórica y Educación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55.

AMÉZOLA, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de historia*, 17.

BALLARD, M. (ed.) (1970). *New movements in the study and teaching of history*. London: Maurice Temple Smith Ltd.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1997). *Enseñar ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.

BURSTON, W.H. y GREEN, M.A. (ed.) (1962). *Handbook for history teachers*. London: Methuen Educational Ltd.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós/ Entornos-2.

FYNLEY, M.I. (1984). *Uso y abuso de la historia*. Barcelona: Crítica.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. (2002). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya 21.

IZUZQUIZA, I. (2003). *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza.

KOCKA, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons.

LÓPEZ FACAL, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). En AA.VV., Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La Enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada (Fundamentos).

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. París: L'Harmattan.

MONIOT, H. y SERWANSKI, M. (2000). *L'Histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. París: L'Harmattan.

MORADIELLOS, E. (2009). *Las caras de Clio. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PAGÉS, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio y Asociados. La Historia enseñada*, 9/10.

POMIAN, K. (1999). De l'histoire, partie de la mémoire, à la mémoire, objet d´histoire. En *Sur l'histoire*. París: Gallimard.

PRATS, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Madrid: ICE/Universidad Autónoma de Madrid.

PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica innovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SOBEJANO, M.J. y TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

STEARNS, P.N., SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (eds.) (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. Nueva York: New York University Press.

TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

VALDEON, J. (1988). *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ámbito.

2. LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Qué Historia enseñar**
- **Qué contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje**
- **El campo relacional de la didáctica de la Historia en el contexto del resto de las ciencias sociales**

Joaquín Prats
Universidad de Barcelona

Joan Santacana
Universidad de Barcelona

Qué Historia enseñar

La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un *conocimiento en construcción*. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que, además, nos indica el camino de cómo se construye y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado. La didáctica de la Historia, con todos sus componentes metodológicos y

de orientación educativa, va íntimamente ligada al enfoque de los contenidos de la materia.[1]

La orientación de los contenidos condiciona la didáctica de la materia

La opción historiográfica determina, en gran medida, la orientación didáctica que adopta la acción educativa. Con una historia puramente episódica no es necesario más que la memoria para rememorar y aprender todos los datos (los famosos reyes, fechas y batallas) que se consideran necesarios. Con una historia que explica fenómenos, procesos y estructuras sociales y políticas, la construcción del conocimiento incluirá conceptualizar, relacionar, inferir y sintetizar. Por ello, en nuestro país, cuando la universidad acogió las nuevas corrientes historiográficas que arrasaron con la historia pretendidamente positivista, se produjo también un cambio en la manera de enseñarla. El cambio del enfoque de los contenidos llevaba implícito un cambio en la didáctica.

Hay ejemplos muy elocuentes: la incorporación de la historia de las civilizaciones en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) hizo totalmente ineficaces los métodos tradicionales de enseñar y supuso un gran impulso para que el profesorado de Historia enseñara nuevos métodos didácticos. Un caso destacado de lo que decimos fue el Grupo Germanía 75 (Prats y Paniagua, 1977), nacido en Valencia, que, asumiendo las nuevas corrientes historiográficas cercanas al marxismo, planteó, con desigual éxito (Prats, 1989), la enseñanza de la Historia con un método que intentaba elaborar un discurso histórico con la construcción de los conceptos y las teorías propias de la orientación historiográfica que defendía.

Años antes, gracias al gran historiador Jaume Vicens Vives y su introducción en España de la historia de los Annales, se produjo un cambio nada desdeñable en la manera habitual de enseñar Historia, recuperando antiguas formas de la tradición pedagógica republicana. Fueron sobre todo sus discípulos directos y los discípulos de sus principales herederos intelectuales, la mayoría catedráticos de instituto, los que incorporaron en las clases de Historia de bachillerato la comprensión a través del análisis de documentos, el estudio de mapas históricos, la reflexión general de los fenómenos y, en general, una orientación que superaba la historia episódica vigente en aquellos años para introducir lo que se denominaba, entonces, *la historia de orientación «socioeconómica»* (Llorens, 1964). El cambio de

1. Son varios los escritos interesantes que plantean la adecuada elección de los contendidos que deben seleccionarse para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Algunos ligan esta elección a objetivos educativos que promuevan la reflexión crítica, lo que implica una selección altamente eficaz y coherente con el nivel historiográfico alcanzado en el ámbito científico (López Facal, 2000*a*; Hernández Cardona, 2002; González Gallego, 2000; Baño y otros, 1980; Martineau, 2010; Heimberg, 2002).

orientación historiográfica fue de gran eficacia en la renovación de la didáctica de la Historia de aquellos años.[2]

Es, por lo tanto, muy relevante la *orientación historiográfica* en la configuración de la didáctica de esta materia. La historia y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica. En relación con estos cambios, puede afirmarse que en la mayor parte de Europa, la tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de contemplar la historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Cavalli, 2005).[3]

En los países europeos, la vieja pretensión de que la historia sirviese para despertar el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar un irracional sentido de identidad (López Facal, 2000*b*; Valls, 2007) ha perdido vigencia a favor de la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la Historia, que promueve el acercamiento del alumnado a la lógica de una ciencia social que permita, de manera privilegiada, formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad; función que supone el mejor camino para educar a ciudadanos libres y con capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

La enseñanza de la Historia ha superado, ya hace décadas, los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes, batallas y glosas de las *gestas nacionales*. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social, han dejado obsoleta la tradicional función de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar.

2. Es evidente que los cambios en los años sesenta y principios del setenta no se limitaron al minoritario influjo de la escuela de Vicens Vives. Elegimos este ejemplo como el más paradigmático, aunque hay muchos otros factores y tendencias que explican la renovación didáctica.

3. En los años noventa, la disolución de la Historia en unas pretendidas ciencias sociales, supuso un retroceso considerable en su didáctica, en la medida en que la pérdida de entidad como cuerpo científico y coherente de conocimientos la convirtió en meros apuntes eruditos pretendidamente útiles para la comprensión, (en realidad, seudocomprensión) de determinados problemas sociales. Afortunadamente, esta orientación disolutiva de la materia histórica como contenido en la formación de los jóvenes, promovida por la Administración educativa, no tuvo demasiado éxito en la educación secundaria a pesar de que ha sido una de las causas, no la única, del retroceso en la innovación en los años noventa. La opción de eliminar la Historia como materia específica ha acabado prácticamente con la enseñanza de esta disciplina en la educación primaria, a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte de países europeos, y, por lo tanto, con las nada desdeñables posibilidades educativas que tiene en los primeros años de escolarización obligatoria (Trepat, 2010).

En la actualidad, los didactas defendemos una orientación que aspira a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producían en la evolución histórica.

Coherencia y autonomía de la historia investigada y la historia enseñada

La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse con criterios que compaginen *los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica*, lo que comporta que la historia enseñada incorpore los avances de la ciencia histórica. Pero este principio general, que parece evidente, debe ser matizado. Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías historiográficas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares. Debe huirse del mecanicismo que puede suponer encontrarle a cada tendencia historiográfica o a cada línea interpretativa su correlato escolar. Es imprescindible un *décalage* (*desajuste*) entre la historia universitaria y la historia escolar, lo que no implica, necesariamente, un retraso de la segunda respecto de la primera. Ello no quiere decir que para enseñar de manera válida no sea necesario dominar con solvencia la problemática de la disciplina.

La razón de lo dicho anteriormente radica, entre otras cuestiones, en que la discusión historiográfica da por sabido el conocimiento de los hechos, los conceptos y, sobre todo, la naturaleza de este tipo de conocimiento; mientras que en el ámbito escolar esta situación no se da, por lo que los objetivos educativos deben establecer la consecución, en los primeros pasos, de los saberes históricos más elementales, y ello sin perder de vista todo el proceso que *debe conducir a ir construyendo y enseñando a construir una o más teorías explicativas del pasado*.

Por ello, la selección de los contenidos en la educación secundaria debe efectuarse teniendo en cuenta dónde se encuentra el proceso de aprendizaje o, lo que es lo mismo, el grado y número de conocimientos que se tiene de cada tema y la visión general que se tiene de la historia. Y a ello hay que añadirle la propia dinámica educativa que incorpora elementos contextuales (sociopolíticos), los objetivos formativos generales a los que la Historia puede y debe contribuir, el nivel de destrezas intelectuales que debe alcanzar el alumnado y el grado de sensibilización sobre las cuestiones cívicas y sociales, que, como se ha visto en el capitulo anterior, constituyen una de las finalidades educativas de la Historia.

El difícil equilibrio entre los avances de la ciencia histórica y los objetivos didácticos se puede salvar con una *adecuada elección y secuenciación de los contenidos*, así como con la puesta en práctica de una *estrategia didáctica* que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan *a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas*. Ello significa, por un lado, que se deberá partir del tratamiento elemental de cómo conseguir una

noticia histórica, de cómo analizarla, criticarla y verificarla, de cómo hacer hipótesis sobre el pasado y de cómo incorporar las respuestas a estas preguntas en el marco de una visión más general (Prats, 1997).

Por otra parte, se deberá ir construyendo de manera paulatina y graduada los *conceptos* que caracterizan a los periodos históricos, única forma en que los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor, todo ello en la medida en que se enmarcan, y por lo tanto se explican, en un determinado proceso. Pero entre los primeros pasos y los últimos hay un largo camino que es preciso recorrer, lo que supone que se debe programar adoptando una perspectiva que alcance más allá de un curso escolar, incluso una etapa educativa, con el fin de incorporar adecuadamente y en el momento preciso los contenidos, los conceptos, las destrezas, los métodos y las técnicas de trabajo. Probablemente, este proceso didáctico necesite más tiempo del que la actual educación secundaria obligatoria ofrece a la enseñanza de la Historia.

Todo ello deberá permitir establecer diversas aproximaciones a determinados contenidos históricos, para poder así ir elaborando una explicación que considere como punto fundamental –además de otros– el aprendizaje de la naturaleza del conocimiento histórico, lo que constituye un potente elemento para la educación completa de los ciudadanos. En consonancia con lo afirmado, parecen tan poco adecuados los diseños curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la historia, sin enseñar ni mostrar cómo se ha llegado a ellas, como los que la utilizan a modo de *ilustración erudita* que sazona un determinado problema del presente. De peor calidad educativa son los diseños de ciencias sociales que hacen uso de informaciones históricas para apoyar explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Lo dicho supone que la historia no debe ser considerada como un conocimiento auxiliar de otras ciencias sociales, ni ser desmigajada en *historietas* para darle un matiz erudito a cualquier tema (Dosse, 1988). Menos aún ser argumento en aras de la ideologización acrítica del alumnado.

La enseñanza de una Historia útil

La presentación de los contendidos debe basarse en muchos casos en la resolución de problemas sin caer en el error de plantear los de carácter historiográfico, sino los específicamente adaptados al nivel y las capacidades de los escolares. Lo que implica que, como señala Hernández Cardona (2010):

> *Una cultura didáctica basada en problemas históricos sólo podrá desarrollarse a partir de la existencia de amplios repertorios de problemas graduados según su nivel de dificultad y preconceptos necesarios para su resolución.*

Las temáticas históricas sobre las que se pueden construir estos problemas son muy variadas y pueden centrarse en cuestiones aparentemente sencillas y descriptivas: desde vestir un

caballero medieval sabiendo qué papel desempeña cada parte de su armadura defensiva, o la construcción de una línea de ferrocarril considerando las presiones y las ventajas que se aportaban en la época correspondiente, hasta la identificación de las estructuras políticas del Imperio romano o el sistema de creencias de una comunidad aldeana de la Baja Edad Media.

Estos elementos deben plantearse de manera atractiva y debidamente *problematizada* (AA.VV., 2010; Hubert, 2004), considerando en su camino de resolución estrategias bien conocidas por los historiadores (Prats y Santacana, 1998). Ello significa, entre otras cosas, que la selección de los contenidos debe ayudar a aprender los siguientes elementos:

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar los hechos de las ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.
- Realizar explicaciones racionales y fundamentadas de los hechos y fenómenos del pasado.

Todas estas habilidades y procesos son propios de la historia, si bien no son exclusivos de ella. Esta disciplina se basa en métodos de análisis que pueden ser muy variados, aun cuando en esencia no difieren del método general que utilizan las ciencias sociales para analizar los fenómenos. Por lo tanto, la actividad del alumno no deberá limitarse a un ilustrativo comentario de texto o descripción de un vestigio, aunque estas actividades forman parte ineludible de los ejercicios propios de una clase de Historia, lo importante no es la actividad, sino el *sentido* que tiene en la resolución de unas preguntas que forman parte de un *camino indagativo*.

Ésta es la diferencia fundamental para no confundir la *actividad meramente ilustrativa* de la que se basa en una *actividad de descubrimiento controlado*. Este planteamiento lo encontramos en diversos proyectos, como el que se realizó en Inglaterra y Gales propiciado por el School Council y su adaptación en España a través del grupo Historia 13-16. También la didáctica australiana ha profundizado en esta estrategia, como pude verse en las habilidades o destrezas (*skills*) que deben impregnar los temas históricos que se elijan para la enseñanza.

Destrezas que deben estar presentes en los temas de enseñanza de la Historia

- Identificar y saber plantear problemas históricos.
- Distinguir entre tipos de fuentes.
- Analizar y comprender la información que nos ofrecen las fuentes.
- Utilizar las evidencias para elaborar la información.
- Criticar las fuentes para identificar su posible parcialidad.
- Evaluar las informaciones que ofrecen las fuentes.
- Reconocer el cambio en la interpretación histórica.
- Comprender la historia como un proceso ininterrumpido.
- Comprender el cambio como una constante histórica.
- Reconocer respuestas diferentes ante los cambios.
- Comprender valores y creencias en diversas sociedades.

Fuente: Greenup (1987).

Este proceso, el de la *construcción del conocimiento*, debe ser la principal guía para componer las unidades y seleccionar sus contenidos. Todo ello trabajando siempre el ordenado aprendizaje de hechos, cronología y relatos del pasado.

Qué contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje[4]

La propuesta que se hace a continuación pretende mostrar una *perspectiva* que, sin duda, incluirá elementos relacionados con la historia local, regional, nacional, europea o universal, asumiendo lo que suele estar consensuado en la cultura historiográfica europea e incorporando entre los contenidos seleccionados la estructura epistemológica de la ciencia histórica, así como los principales núcleos que definen el periodo, el fenómeno o el acontecimiento. Pero los contenidos se deben situar en la programación teniendo en cuenta, de manera importante, la posibilidad real de aprendizaje que existe, por lo que son de gran relevancia los trabajos que desde hace décadas viene realizando la psicología.[5] La selección deberá sacrificar necesa-

4. En cualquier caso, deben ser consideradas como de gran interés para el didacta las aportaciones realizadas desde la psicología y, sobre todo, sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico en adolescentes y jóvenes. Actualmente existen trabajos específicos centrados en el aprendizaje de la Historia que deben ser consultados. Un excelente artículo que recoge las principales tendencias y aportaciones de los expertos que se aproximan a la didáctica desde esta perspectiva es el que publicó Mario Carretero en la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, correspondiente al año 2009.

5. Como es lógico, este proceso habría que iniciarlo en la etapa de educación primaria, aprovechando las posibilidades más empáticas y memorísticas que son propias de los niños y las niñas de las edades correspondientes a estos ciclos escolares.

riamente una parte importante de temas que constituyen los currículos oficiales que lo convirtieren en una auténtica enciclopedia exhaustiva que niega toda posibilidad de un aprendizaje reposado y planteado como una actividad de descubrimiento.[6]

Por ello, la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la educación secundaria todos los saberes históricos acabados y, por otro, de la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como *lo histórico*.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, se pueden señalar diversos *tipos de temas* que adoptarán presentaciones diferentes, tanto relacionadas con la selección de hechos como con las distintas épocas de la historia, el tipo de *ámbito de conocimiento* que se seleccione (economía, cultura, política, etc.) o su *dimensión espacial y política* (local, regional, nacional, occidental, etc.) (Husbands, 1996). Los de mayor relevancia son los que se exponen en los siguientes apartados.

Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico

Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la historia: el tiempo y los *tempus* propios de cada momento de la historia que determinan los ritmos de *cambio* y la *pervivencia* de las continuidades sociales. Los estudiantes deben iniciarse en el dominio del convencional sistema de unidades de medida del tiempo para ir acercándose a la comprensión de problemas tan complejos como los referidos a la noción de *tiempo/causalidad* en la historia, a la adquisición del sentido de continuidad temporal y a la comprensión de los distintos ritmos de crecimiento histórico y desarrollo histórico que, como es sabido, son conceptos distintos.

En todos los temas que se impartan, debe incorporase la cuestión temporal con la consiguiente actividad de construir cronologías que ordenen los acontecimientos y los fenómenos, tanto si son puntuales como los periodos más o menos amplios. Incluso es recomendable que los aspectos cronológicos, así como los *espaciales*, que se ayudan de la cartografía,

6. Si se hace un análisis de los currículos oficiales, se verá inmediatamente que pretendiendo enseñar todos los temas que incluyen las llamadas *enseñanzas mínimas*, y añadiendo los que cada administración autonómica incorpora o amplía de los expresados en el currículo estatal, las sesiones de clase que se pueden dedicar a cada uno de los grandes periodos o culturas históricas son muy pocas, obligando al profesorado a tratar temas como la civilización helénica, el Imperio romano, la Edad Media, la Revolución rusa, las guerras mundiales, la República y la guerra civil española, entre otros, en cinco o seis horas de clase cada uno, como máximo, si se pretende cumplir con lo que exige el programa oficial. Como es evidente, este planteamiento es del todo incompatible con una didáctica basada en el descubrimiento y en una potente participación activa (no gimnástica) del alumnado.

sean una *actividad trasversal* a todas las unidades y guarden relación para ir construyendo un cuadro o cañamazo general de los diferentes periodos históricos.

Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia

Se trata de centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos pasados. Es cierto que ha existido un cierto rechazo, en los últimos años, al confundirse este concepto con el del conocimiento de hechos y personajes que debían aprenderse de forma memorística o que se quedaban en la pura anécdota. Pero es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para reubicarlos en el *contexto* de una explicación más general. Desde esta perspectiva, resulta útil el trabajo sobre elementos de la historia local, sobre los grandes hitos, sobre la guerra, etc. Los elementos siempre deben aparecer contextualizados, analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento determinado. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica como procedimiento para reforzar la adquisición de técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

Una temática muy recurrida es estudiar a través de trabajos biográficos. A través de estas biografías se presentan las líneas generales de los hechos o características históricas en que los personajes biografiados ocuparon un lugar importante en el pasado. Tradicionalmente, la principal finalidad de la introducción de los estudios biográficos era el carácter ejemplarizante que se le suponía. En la enseñanza primaria tradicional, el método biográfico se ha utilizado como «lecturas» y se puede afirmar que hay un amplio espectro de materiales didácticos que van desde las posiciones más conservadoras y retrógradas hasta las más progresistas. Un ejemplo de los primeros lo encontramos en algunos libros que tuvieron una amplia difusión en la escuela de posguerra española y que poseían un perfil extraordinariamente conservador.[7]

El trabajo con este tipo de contenidos biográficos es más recomendable en la etapa de primaria que en la secundaria, ya que la edad del alumnado es la más adecuada para crear inclusores. Ello no significa que no puedan incorporarse en la educación secundaria como contenido que tiene capacidad de *sintetizar un periodo*, acompañando un relato que puede resultar muy significativo. Es en este tipo de contenidos cuando se debe aprovechar para

7. Estos libros escolares intentaban proporcionar herramientas para hacer una historia a base de biografías. Obras como *Cien figuras españolas* de Onieva, que en el año 1958 había alcanzado ya la duodécima edición desde su primera publicación en 1939. *Cien figuras universales*, del mismo autor, pretendía ejemplarizar a la juventud con los prohombres (y pocas mujeres) elegidos.

plantear trabajos sencillos de indagación y descubrimiento a través de fuentes y vestigios. La concreción de lo tratado permite abarcar, sin demasiados problemas, los niveles de abstracción y complejidad que exigiría una actividad de estas características cuando se tratan cuestiones complejas o periodos generales de la historia.

Temas que planteen las ideas de *cambio* y *continuidad* en el devenir histórico

Frente a tendencias más *estructuralistas* que propugnan una idea compartimentada del pasado es conveniente trabajar el concepto de *continuidad* y *cambio* en la historia. Es recomendable plantear *estudios diacrónicos* que comprendan tiempos largos de la historia y que no pretendan abarcar todos los aspectos que configuran la sociedad. El elegir temáticas como la historia de la salud y la enfermedad, de la alimentación y la cocina, del vestido, de los transportes o muchos otros, permite centrarse en cuestiones atractivas y tangibles que, al tiempo, señalan los grandes momentos de cambio y los largos periodos de continuidad destacando las pervivencias y separando el cambio de la moda. Para la comprensión de estos conceptos se debe incidir, al menos, en cuatro aspectos que pueden ser considerados como más importantes:

- Los cambios se producen en el tiempo; a veces, son muy rápidos (el ritmo de cambio actual, por ejemplo) y otras veces, lentos (las transformaciones de la vida campesina a lo largo de los siglos IX y X).
- El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (las comunidades prehistóricas actuales, por ejemplo). Por ello, hay que aprender a disociar el tiempo histórico, que es continuo, de los procesos y hechos que en él se producen.
- Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Los alumnos suelen confundir fácilmente cambio y progreso y, en una enseñanza dirigida a adolescentes inmersos en un mundo cambiante y aparentemente progresivo, ha de dejar claro que la escala de valores difiere de unas sociedades a otras. Deben estudiarse, asimismo, los momentos de trasformación acelerada en los que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.
- Los estudios históricos privilegian el análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que versan sobre los factores de continuidad. Por ello, sorprende ver el rebrote de ideologías sociales, costumbres o litigios –por ejemplo, étnicos o de carácter económico– que parecían olvidados. Incluso en acontecimientos tan paradigmáticos como la Revolución francesa, por citar un caso, podemos encontrar motivaciones y elementos que son un claro fruto de un rebrote de elementos tradicionales que, sin embargo, impulsan la propia revolución. Debido a ello, es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, en apariencia, ya han roto con él.

Temas que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado

Los conceptos de *causalidad histórica* son complejos y no concitan siempre unanimidad entre los historiadores. Por ello, es conveniente elegir contenidos históricos que permitan comprobar la *dificultad* y la *complejidad* a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. Por ejemplo, un primer paso será la distinción entre intencionalidad de los agentes y causalidad en la explicación de un hecho; elementos que son independientes y casi nunca coincidentes. La comprensión de la historia que tengan los adolescentes en forma de proceso continuo de cambio, a lo largo del cual se ha configurado nuestro modo de vida actual, implica que tienen que aprender a *formular preguntas* sobre las causas que provocaron los cambios y, también, sobre los factores que los evitaron o los retrasaron. Pero, para entender plenamente las causas de cualquier hecho histórico, tienen también que aprender a preguntar sobre los motivos que pudieron tener las personas o grupos sociales para actuar como lo hicieron.

Los contenidos que mejor permiten este tipo de aprendizajes son los relacionados con *acontecimientos importantes*, que pueden ser de ámbito muy diferente: desde las cuestiones referidas a las causas de los descubrimientos geográficos en el siglo xvi o de la revolución industrial en la Inglaterra del xix, a las causas de hechos singulares pero que exigen una labor de análisis de vestigios concretos y tangibles como puede ser la supuesta locura de Juan de Castilla, el fusilamiento de Ferrer Guardia, el proceso de la Inquisición contra la madre de Luis Vives o el proceso contra las brujas de Zurragamundi, entre muchos otros. En estos temas, o en los más generales, se puede trabajar la distinción entre los mo*tivos, causas próximas* y *causalidad estructural*.

Estudios en profundidad

Este aspecto posee un gran valor educativo en la medida en que contribuye a despejar y *combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados* al acercar al estudiante a la complejidad de los temas sociales o políticos. Es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber cómo se ha llegado a él. Por lo tanto, el estudio de momentos sociales en los que se incorporan diversas variables en la configuración de un escenario social, así como el análisis de lo complicado de las acciones y los pasos que explican un acontecimiento o un proceso, pueden ser motivos de estudio.

La selección de los estudios en profundidad se debe elegir cuidadosamente y es conveniente *acotarlos* muy bien *en el tiempo*. Posibles estudios en profundidad, como la Revolución rusa, la Viena del cambio del siglo xix al xx, la industrialización catalana o vasca, el latifundismo a principios del siglo xx en España, la Córdoba del siglo x, la vida en una aldea ibérica, etc., pueden ser temas interesantes para intentar reconstruir en clase el *conjunto tan amplio de variables* que concurren en la explicación de un momento histórico. La conclusión es clara, no hay explicación simple ni mecanicista de las realidades y los fenómenos sociales.

Temas de historia local

La historia local, en general, no ha tenido buena prensa entre los historiadores profesionales ante la sospecha de poco rigor académico y, sobre todo, que este tipo de relatos se pierden en el análisis de particularidades que no van más allá de la simple curiosidad. Sin embargo, aunque eso pueda ser cierto en muchos casos, es evidente que los grandes interrogantes de la historia nacional sólo se pueden responder atendiendo a hechos concretos, menudos y repetidos. Y la concreción, el *microanálisis*, sólo se puede hacer desde la historia local. Es a nivel local donde se puede conocer a fondo el tejido histórico del país; en el terreno de la demografía, por ejemplo, el estudio de los registros parroquiales, de las libretas de comuniones o de los aniversarios de las defunciones, e incluso de las misas, nos permite percibir el grado de falsedad y ocultaciones de datos de los recuentos generales de población, de los censos, de los catastros públicos y de otros registros que tienen omisiones graves por motivos fiscales.[8]

Los trabajos de historia local consisten en aplicar una *lupa* sobre algún periodo del pasado, para observar, desde otra perspectiva, lo que se vio y se verá con *coordenadas mucho más extensas*. Los temas de historia local son muy recomendables por las posibilidades que comporta su tratamiento al tener al alcance multitud de vestigios urbanísticos, documentales, orales, etnográficos y de todo tipo que pueden ser puestos al servicio del trabajo didáctico (Hernández Cardona, 1997; Prats, 1996).

Tratar la historia local en clase es más difícil a causa del riesgo frecuente de incurrir en la simplificación cuando sólo se trata de elaborar una «sopa de anécdotas», cayendo en una visión de «anticuario» de datos e «historietas». No es lo mismo hacer «historia desde el campanario» que hacer historia local como plasmación concreta de modelos más amplios, lo que implica situarse en el terreno la *microhistoria*, una historia tan ambiciosa en su sustrato teórico y en su metodología –pero aplicada a un espacio limitado de orientación– como la historia general, cada vez más consolidada en los estudios locales (Hernández Cardona, 1997; Prats, 1996).

Como consecuencia, estos temas han de programarse en un contexto curricular que tenga en cuenta la construcción del conocimiento desde *varias metodologías* y distintas ópticas o *planos de la realidad*. Como señala Pluckrose (1993):

> *El entorno local nunca suministrará un microcosmos de la escena nacional. Los estudios locales, a menos de ser cuidadosamente presentados, pueden confundir en vez de aclarar [...]. Por lo que no deben considerarse como el enfoque sino más bien como uno entre varios que, cuando se relacionan entre sí, aportan coherencia al aprendizaje de la historia.*

8. Sobre este tema, véase Hernández Cardona (1997) y Prats (1996).

Con las anteriores prevenciones y recomendaciones, puede afirmarse que los temas de historia local (*microhistoria*) poseen muy buenas posibilidades en el orden didáctico (Prats, 1996) ya que:

- Permiten que los alumnos se den cuenta de que los restos visibles a nuestro alrededor y los documentos que pueden encontrarse, por ejemplo, en una parroquia, en el ayuntamiento o en la prensa local, etc., son fuentes interesantes que puede ser utilizadas para la comprensión de la historia.
- Permiten que el alumnado aprenda que los conocimientos, las habilidades y las técnicas que permitirán identificar y analizar estos restos son propios del conocimiento y método general de la investigación sobre el pasado. Por lo tanto, poder situar los resultados del aprendizaje en un contexto más amplio. Ello no es específico de este tipo de estudios, sino que puede conseguirse también con la historia temática o la historia general.
- Pueden servir para ayudar a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica, siempre que se incorporen los conceptos teóricos necesarios.
- Despiertan en los alumnos curiosidad por la exploración histórica del entorno, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado y creando una cultura de ocupación del tiempo libre apetecible, tanto fuera del horario escolar como más allá de los años de escuela. La historia local a menudo es motivadora, porque enlaza aquello conocido con aquello desconocido.
- Reconocen lo que son bienes patrimoniales y, por lo tanto, fomentan la educación cívica en la medida en que inducen al respeto y la valoración de estos bienes.

Temas de historia reciente

Los estudios de historia reciente, basada en los problemas actuales, permiten explorar los antecedentes históricos de temas que todavía ocupan las portadas de los periódicos o los titulares de los noticiarios televisivos. Se enmarca en lo que en el capítulo siguiente definiremos como *método regresivo*. Su incorporación, como contenido curricular, debe ser hecha con *prudencia* ya que las cuestiones que se tratan son objeto de posicionamientos que escapan, en la opinión pública o política, de la racionalidad que exige el análisis histórico. Pero es justamente esta circunstancia la que los puede hacer muy atractivos para incorporarlos como una unidad didáctica en la programación: el conflicto de Oriente Medio, el terrorismo de ETA o el terrorismo de los islamistas radicales, o el irresuelto problema étnico-político de los Balcanes, que se arrastra desde la disolución del Imperio turco, entre muchos otros asuntos, ofrecen una excelente oportunidad para utilizar lo aprendido en historia y acercarse a estos contenidos de manera muy provechosa, aplicando métodos de análisis a los temas actuales.

Los principales *problemas* que se pueden producir al incorporar la historia reciente en el currículo son: por una parte, que la explicación del fenómeno se realice desde una visión puramente *historicista*, lo que haría infructuoso el entendimiento del problema; y, por otra,

que se haga desde el más puro *presentismo*, lo que conduciría necesariamente a posicionamientos poco fundamentados. Es por ello que no es conveniente tratar estos temas hasta que el alumnado haya adquirido un bagaje suficiente de destrezas en la construcción del conocimiento histórico y tenga ya una idea de los grandes procesos evolutivos. La historia presente es más adecuada para las programaciones de las asignaturas de historia en el bachillerato.

Temas que estudian «lugares paralelos»

Se trata de establecer *comparaciones* entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar *esquemas de diferencias*.[9] Es más problemático realizar estas comparaciones entre periodos distantes en el tiempo pese a que, por ejemplo, para el conocimiento de los procesos puede ser útil siempre que se realice con la debida preparación y cuando ya se han adquirido conocimientos suficientes para contextualizar los distintos periodos o momentos históricos. Comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en un planteamiento educativo de la selección de contenidos.

Conclusión

Como conclusión hay que señalar que la selección de contenidos históricos para los diversos cursos de la educación secundaria debe entenderse en el *marco de una ajustada dialéctica entre lo factual, lo conceptual, lo metodológico y lo técnico, sin olvidar aspectos de lo que convencionalmente denominamos conocimientos culturales*. Como denominador común de los temas, se debe enseñar o mostrar *cómo se construye* un determinado conocimiento y detectar las *dificultades* que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que le formulamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selección de contenidos deben verse a la luz de lo que le pedimos a la historia en un determinado nivel, en este caso, el de la educación secundaria obligatoria (ESO) o el bachillerato.[10]

El campo relacional de la didáctica de la Historia en el contexto del resto de las ciencias sociales

No debe entenderse la defensa de la independencia disciplinar de la Historia como un elemento que no permite trabajar otros contenidos sociales en el contexto de la enseñanza histórica. La novedad que puede introducirse en la didáctica de las Ciencias sociales –siempre

9. Véase el apartado titulado «Los fines generales de la Historia como materia educativa» en el capítulo 1.

10. En todos los niveles debe permitir al alumnado tener una idea lo más clara posible del devenir histórico; es decir, percibir la historia como un *todo social dinámico*.

expresada en un campo de relaciones funcionales– estriba en la interconexión que el profesor puede establecer entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área. Éste es el principal punto de confluencia entre la enseñanza de la Historia y la del resto de disciplinas sociales. Es esta interconexión la que debe ser objeto de atención y el núcleo sobre el que incide la actividad teórica y práctica, así como la determinación de muchos de sus contenidos. Pero, como tal, *la interconexión supone respetar la sustantividad de cada una de las ciencias sociales*. Sin esta sustantividad no es posible establecer las relaciones específicas que constituyen los contenidos de nuestra acción didáctica, ya que si no fuese así, estas relaciones tendrían un carácter vacío.

Es evidente que la determinación de los contenidos se fundamenta en una actividad *constructiva*, pero toda posible construcción se deriva del espacio propio constituido por las interrelaciones provocadas por la fuerza –siempre *sustantiva*– de las diferentes disciplinas sociales.[11] Los núcleos conceptuales, formados por interrelaciones, constituyen el marco referencial para establecer los primeros *pasos* que definirán los contenidos educativos de la didáctica de la Historia. Los que pueden considerarse centrales son:[12]

- Observaciones y *descripciones de la sociedad* y de las instituciones sociales en el presente y en el tiempo pasado. Ello supone el *análisis de las articulaciones*, «junturas» o «puntos de unión» de las estructuras sociales, y el *análisis de los niveles de modificación* y transformación de la sociedad y de sus instituciones. Este elemento supone el estudio del *comportamiento dinámico* y procesual de las formaciones sociales. Es muy importante destacar el rango dinámico del campo de la historia, ya que este carácter procesual debe ser adoptado también por la didáctica de la Historia.
- Delimitación del *problema del sujeto* de las formaciones sociales, así como de su influencia sobre las mismas. Tras ello se encuentra el problema de las acciones y sus agentes y, en especial, el problema del valor y de la perspectiva ética. Tal perspectiva no debe analizarse de modo exclusivo pues, tratada así, puede ser una falacia: es una derivación del problema del sujeto social que, a su vez, es un problema central en las ciencias sociales.
- Análisis de los *mecanismos y procesos de transformación* o de intervención en la sociedad, con una especial atención a las cuestiones derivadas de la dicotomía acción/inacción, y de la estructura del poder.
- Los procesos de selección, que establecen peculiares cadenas causales y obligan a refinar el clásico concepto de *causalidad*. Este rasgo, tan fundamental en el análisis histórico, es también especialmente importante en sociología y economía. Las cadenas

11. Mejor sería emplear el término «simular», que tiene carta de naturaleza en las más actuales teorías del conocimiento. Sobre esta cuestión, véase la obra de Ursua (1994).

12. La relación que se cita a continuación procede del artículo publicado por Prats (2000).

causales serán uno de los elementos esenciales de todo análisis debidamente refinado de la sociedad.

- Estudio de los *niveles de riesgo* como un elemento fundamental en la estructura de la sociedad. Junto a este elemento se sitúa el análisis de la *tensión temporal* que configura las creaciones y vicisitudes de instituciones sociales. Esta tensión temporal introduce no sólo el estudio del pasado sino que sitúa al presente como centro de referencia.
- *Descripción de la «civilidad»* o componentes necesarios de la vida social en común, que resulta esencial en la formación de las instituciones y productos sociales. Es en esta interrelación donde debería situarse la denominada educación en valores, en la medida que forma parte de la comprensión racional de la «civilidad» y se han formado como parte integrante de ésta.

Todos los elementos indicados, que constituyen núcleos fundamentales, son *comunes* a las diferentes *ciencias sociales* y deben tener su *expresión educativa* y su *desarrollo didáctico* en las *diferentes disciplinas* que se imparten en la educación secundaria, aunque todos los rasgos descritos se encuentran bien representados, si bien no en exclusiva, en los contenidos históricos. Es evidente que existen más, pero los señalados bastan para constituir un denominador común y plantean núcleos problemáticos de tipo dinámico, susceptible de estudios posteriores y de una particular maleabilidad.

Tras ellos se encuentran rasgos esenciales de la sociedad contemporánea, pues entendemos que sólo teniéndolos dentro de este marco referencial es posible delimitar el ámbito del contenido más general de la didáctica de las Ciencias sociales. Y, lo que es más importante, estos rasgos permiten realizar el tránsito del llamado *contexto de justificación* al *contexto de descubrimiento* de las ciencias sociales. Será en el «ámbito del descubrimiento» que configura las distintas ciencias sociales donde es posible captar un núcleo, suficientemente preciso, para sentar sobre él una serie de contenidos de formación.

ACTIVIDADES

1. *Elabora dos propuestas de temas para el primer ciclo de la ESO y otras dos para primero y segundo de bachillerato, respectivamente, que recojan alguno de los ocho tipos de temas que constan en el apartado «Qué contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje».*

2. *En el apartado «El campo relacional de la didáctica de la Historia en el contexto del resto de las ciencias sociales» se expresan los seis rasgos que hacen de la historia un punto de confluencia con otras ciencias sociales, determinando puntos nucleares que constituyen los contenidos relacionales y polivalentes de Historia y de otras ciencias sociales. Encuentra temáticas históricas o planteamientos de unidades de la materia histórica y su equivalente en otras ciencias, como la economía, la sociología o la geografía.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2006). Monográfico: Enseñar el presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50.

AA.VV. (2010). Monográfico: Resolución de problemas y didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.

BAÑO, A., y otros (1980). Empollar o aprender historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 65.

CARRETERO, M. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización Histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8.

CAVALLI, A. (2005). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Società Edetrice il Mulino.

DOSSE, F. (1988). *La historia en migajas. De «Annales» a la «nueva historia»*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2000). Los contenidos de historia en el curriculum de ESO y el dictamen de las Humanidades. En AA.VV., Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias. Sociales, Geografía e Historia*, 24.

GREENUP, E. (ed.) (1987). *Case studies modern history*. Melbourne: Nelson.

HEIMBERG, C. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. París: ESF éditeur .

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (1997). De la historia local a la microhistoria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12.

— (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

— (2010). ¿Problemas de Historia? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.

HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3.

HUSBANDS, C. (1996). *What is History Teaching?* Londres: Open University Press.

LLORENS, M. (1964). *Metodología de la enseñanza de la historia*. Barcelona: Vicens Vives.

LÓPEZ FACAL, R. (2000*a*). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). En AA.VV., Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

LÓPEZ FACAL, R. (2000*b*). La nación ocultada. En AA. VV., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder,* pp. 111-159. Barcelona: Crítica.

MARTINEAU, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école-Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

ONIEVA, J.A. (1958). *Cien figuras españolas (bibliografías de españoles célebres)* (12ª edición). Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid: Morata/MEC.

PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Germanía 75 e Historia 13-16. En M. Carretero y otros, *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor (Aprendizaje).

— (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8.

— (1997). Selection of syllabus content. En *Parlamentary Assembly History and its interpretations*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

— (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. En AA.VV., Los caminos de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.

PRATS, J. y PANIAGUA, J. (1977). La experiencia del «Grup Germania 75». *Cuadernos de Pedagogía*, 34.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Enciclopedia general de la educación* (vol. 3). Barcelona: Océano.

TREPAT, C.A. (2010). ¿Integración o disolución? La historia en la educación primaria. *Aula. Historia Social*, 22.

TREPAT, C.A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó/ICE de la Universidad de Barcelona.

VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED.

URSUA, N. (1994). *La teoría evolutiva del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

3. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **El concepto de *método* y su variedad**
- **Método expositivo**
- **El método por descubrimiento**
- **Otros métodos: cíclico y regresivo**

Joaquín Prats
Universidad de Barcelona

Joan Santacana
Universidad de Barcelona

El concepto de *método* y su variedad

Cuando hablamos de *método* en enseñanza de la Historia, nos referimos al orden premeditado que, bajo un plan estructurado y bien dispuesto, el profesorado observa o se propone en la ejecución de la tarea que enseñar. Por lo tanto, entendemos como método la forma de proceder de acuerdo con un plan determinado (Llonch y Santacana, 2010). Esta forma de proceder, normalmente, se tendrá que adecuar a un conjunto de reglas.[1]

Bajo la expresión de *método* o *estrategia* se esconde, en ocasiones, un conjunto de ideas que llevan a la confusión a la hora de establecer criterios racionales para agrupar bajo unas únicas

1. Establecemos esta definición provisional porque muchas veces se suele confundir la palabra «método» con la palabra «sistema»; sistema es la coordinación de los conocimientos teóricos y especulativos, mientras que método hace referencia, más bien, al conjunto de preceptos para poner en práctica el sistema.

denominaciones la gran variedad de actividades que pueden ser caracterizadas de metodológicas. Así, por ejemplo, Roser Calaf optó por hablar de métodos *por recepción*, métodos *empíricos* y métodos *hipotético-deductivos* (Calaf, 1994). Autores más antiguos, como Rafael Altamira, ya hablaban del método *cíclico*, del método *regresivo*, del método *biográfico*, o bien, del método *basado en el análisis de la historia local* (Altamira, 1895). De hecho, los diversos autores utilizan expresiones y nomenclaturas particulares, de modo que es difícil hallar un común denominador en estas cuestiones metodológicas. Así, Bruner, en un trabajo publicado el año 1966, se refiere a una estrategia de enseñanza *en espiral*, que en el fondo, es una reformulación de aquello que se había etiquetado como método *cíclico* (Bruner, 1966).

A pesar de esta variedad de palabras utilizadas para referirse a los métodos, la realidad de la enseñanza de la Historia en nuestras aulas demuestra que la práctica más usual es aquélla que eufemísticamente refiere a *aprendizaje por recepción*, y que no es otra cosa que el viejo *discurso escolástico* según el cual el docente, fuente de toda sabiduría, explica «aquello que pasó», a unos alumnos que se lo creen y, consecuentemente, se lo aprenden. Como señala Dalmases, el método predominante actualmente en las aulas de educación secundaria es el *discursivo*, apoyado en un aburrido subrayado del libro de texto, constatando la existencia de una importante regresión en el uso de métodos innovadores en la didáctica de la Historia que florecieron en España en los años setenta y ochenta (Dalmases, 2005).

Sin afán de establecer ningún tipo de clasificación sobre estos métodos, nos limitaremos a describir, analizar y comentar aquellos que creemos que tienen una trayectoria más larga. Nos centraremos en los dos métodos más comunes: el *expositivo* y el aprendizaje *por descubrimiento*. En la práctica, éstos no se presentan en la acción didáctica cotidiana tal como se exponen, existiendo un gran eclecticismo que implica, en muchos casos, simultanear formas que tienen elementos de uno y otro.

Aunque no pueden considerarse como estrategias metodológicas en la didáctica cotidiana, ya que implican enfoques generales de la disciplina y una determinada orientación en la selección de contenidos, debe citarse también el llamado *método cíclico* y el *método regresivo*. En relación con la historia local y el estudio biográfico, considerado en algunos tratados como estrategias metodológicas, deben ser tomados como puntos de partida para construir el conocimiento del pasado, pero su tratamiento en clase puede hacerse desde varias opciones metodológicas.[2]

2. Esta cuestión ha sido tratada en el apartado en el que se explican qué tipos de contenidos históricos deben servir para construir el currículo de Historia. En este sentido, véase en el capítulo 2 de este libro el apartado «Qué contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje».

Método expositivo

Es el más común en la enseñanza de la Historia. Se basa en la casi exclusiva actividad del profesor y en una *actitud pasiva* y totalmente receptiva por parte del *alumnado*. Generalmente, la secuencia de las clases consiste en una *explicación* oral del profesor, habitualmente apoyada con recursos visuales, como esquemas, cronologías, presentaciones en programas como el Power Point, imágines proyectadas, mapas históricos, etc., entre otros recursos. La exposición oral puede estar salpicada o seguida de *preguntas* al alumnado, para comprobar si se «ha entendido» lo explicado o es capaz de relacionar lo escuchado con informaciones presuntamente conocidas por los estudiantes o bien procedentes de temas anteriores.

Una variante es la *lectura colectiva* del libro de texto, en la que el profesor ayuda a distinguir las frases o conceptos que pueden ser considerados nucleares en la lección. También es habitual que al concluir la exposición o la lectura se realicen ejercicios individuales o en grupos, *comentando algún documento histórico* o respondiendo a preguntas que pretenden comprobar la comprensión de lo escuchado o leído. Este tipo de ejercicios tiene como principal objetivo demostrar que lo dicho por el profesor es cierto. La actividad del alumnado en estos comentarios de texto tiene como principal función permitir ilustrar con ejemplos concretos lo que se ha expuesto.[3] Generalmente este tipo de ejercicios están contenidos en el mismo libro de texto.

El predominio del método expositivo no excluye en muchos casos que el profesorado alterne actividades más sofisticadas donde el alumno deba aplicar habilidades de inferencia o deducción. También es frecuente alternar este tipo de clases con otras más «amenas» en las que se visualiza alguna película o bien se programan salidas a emplazamientos o museos que van acompañados de las correspondientes guías de observación.

Pero la base metodológica se sustenta en que hay un conocimiento estructurado, ordenado y blindado a cualquier especulación, que el alumnado debe aprender (generalmente memorizar) sin plantearse la naturaleza del conocimiento (en este caso información) que se aprende. Para aquellos que pretenden «impartir» *todo el programa oficial* quizá es la única posibilidad ya que permite avanzar «a uña de caballo» en los enciclopédicos programas de Historia, tanto de la educación secundaria obligatoria (ESO) como del bachillerato. Otra cuestión distinta es la calidad del aprendizaje y la dudosa rentabilidad educativa de esta estrategia. Sobre todo cuando se abusa de ella.

3. Son muchas las investigaciones que demuestran que esta manera de impartir la docencia está muy generalizada. Desde la tesis doctoral de Isabel López del Amo (1994) y varias más que se han realizado en los últimos años, pasando por las observaciones que proporcionan algunos inspectores de educación sobre las clases de Historia (Dalmases, 2005), al estudio de las descripciones que proceden de las memorias analizadas en las prácticas de nuestros alumnos del antiguo CAP y del actual Máster de Secundaria.

Pero no debe estigmatizarse la posibilidad de utilizar esta estrategia en los niveles más avanzados. La buena clase magistral puede tener un lugar en muchos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ser utilizada de manera adecuada, sobre todo en los cursos de bachillerato. Como señala Quinquer (1997):

> *Para conseguir que los aprendizajes realizados con métodos expositivos no sean memorísticos y se olviden fácilmente, se han de cumplir algunas condiciones: no es suficiente que el profesor presente los nuevos contenidos de forma muy estructurada, clara y bien sistematizada, porque enseñar no implica necesariamente aprender; se requiere que los estudiantes tengan determinados conocimientos ya adquiridos que den sentido a los nuevos aprendizajes y una buena disposición para poner en funcionamiento sus capacidades de aprendizaje.*

En los cursos de la ESO no es recomendable abusar de las explicaciones magistrales, ya que no se dan las condiciones apuntadas por Quinquer. La experiencia del profesorado enseña que, además, la capacidad de atender a explicaciones orales prolongadas no suele tener buenos resultados y hace imposible la motivación y la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Si se realizan clases magistrales, deben considerarse cuestiones como el conocimiento previo de las ideas y concepciones del alumnado; hacer una exposición clara, ordenada y apoyada en un esquema o mapa conceptual; realizar la exposición con las suficientes habilidades oratorias (ritmo, silencios, tono de voz, vocalización, precisión, relación visual con los que escuchan, movimiento del cuerpo y desplazamientos por el aula, etc.); recapitulación periódica de las ideas; y, como hace la mayor parte de profesores que utiliza el método expositivo, apoyatura con recursos audiovisuales o materiales que permitan seguir el hilo del discurso y que pongan imágenes a las ideas (Quinquer, 1997).

El método por descubrimiento

El llamado *método* por *descubrimiento* o *indagativo* consiste en que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje, como es lógico, siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con toda la información, materiales y recursos que están preparados *ad hoc*. De esta manera, el alumno puede llegar a «descubrir» explicaciones, desde las más simples a las relativamente complejas sobre hechos, fenómenos y acontecimientos pasados, deducir regularidades, secuencias o, incluso, elaborar explicaciones históricas. En el fondo, lo que se pretende en este método es que el alumno al reordenar, reelaborar y procesar la información, la *adapte a su propio esquema cognitivo*.

El aprendizaje por descubrimiento prioriza, pues, el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación adaptada, ya sea mediante *inducción* o *deducción* y, a menudo, conduce a apli-

caciones que podríamos decir de *resolución de problemas*. Hay muchos *factores* que influyen en el buen desarrollo de este método, pero entre los más importantes destacaríamos los siguientes:

- La cantidad, complejidad y grado de organización de los datos proporcionados.
- El contexto en que se inscriben estas áreas y su relación con conceptos que el alumno ya tenga más o menos estructurados; hay que tener presente el axioma que reza que «siempre se aprende sobre aquello que ya se sabe».
- Las capacidades cognitivas del alumno, su formación y, sobre todo, la actitud. En este método, si no hay una actitud positiva, no hay aprendizaje.
- La adecuación de los conceptos por aprender según las capacidades del alumno. No todos tienen las mismas capacidades a la misma edad.

Técnicas para practicar el método por descubrimiento

Son varias las técnicas que se pueden adaptar teniendo como base común que lo fundamental del aprendizaje se ha construido por la actividad didáctica del propio alumno siguiendo las estrategias preparadas, que tienen su expresión en la selección de contenidos, la adecuada secuenciación de estos y el progresivo planteamiento de retos y solución de problemas que indagar y resolver.

Son varios los *formatos* que se pueden emplear para trabajar desde esta perspectiva los temas históricos. Los más habituales son:

- *Situación problema*. A partir de una pregunta y una exposición de una situación dada, se plantea la resolución de cuestiones que el alumno debe dilucidar.[4]
- *Estudio de caso único*. Se trata de partir de un tema muy acotado y con suficientes datos aprehensibles y analizables que permiten recomponer una explicación (Prats, 2000).[5]
- *Trabajo por proyectos*. Se trata de ofrecer la posibilidad de realizar una «investigación» que construya un informe partiendo de un tema que desarrollar con pautas adecuadas de planificación, estrategias de obtención de la información y preesquemas de redacción.
- *Juegos de simulación*. Se plantean estrategias de resolución de problemas en la forma de juego. Esta orientación debe ser considerada con atención por parte del profesorado, sobre todo por la proliferación e implantación de juegos «históricos» multimedia e interactivos que proliferan en el mercado del ocio juvenil.[6]
- *Dramatizaciones o simulaciones*. Son una actividad clásica que, en los últimos tiempos, se ha convertido en la confección de reportajes fílmicos o representaciones dramatizadas en las que el alumnado debe construir sus personajes y elaborar sus guiones.

4. Sobre la técnica de situación problema debe consultarse los trabajos de Hubert (2004) y Dalonguevile (2003).

5. Este tema se trata con más extensión en el apartado «Elementos de un estudio de caso» del capítulo siguiente.

6. Véanse los números monográficos de la revista *Íber* titulados El Juego: recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales (2001) y Resolución de problemas y didáctica de la historia (2010).

- *Trabajo de campo,* en los que se simula la actividad del investigador. En esta parte son de gran utilidad los archivos históricos adaptados o las excavaciones arqueológicas preparadas para que puedan «hacer» de investigadores los propios alumnos.[7]

Se pueden practicar muchos otros formatos innovadores (simposios; los juegos de rol; en el terreno de uso de las tecnologías, las llamadas *búsquedas del tesoro*, las *webquest;*[8] los juegos de estrategia, la confección de un periódico histórico, etc.) que sólo se acaban dependiendo de la imaginación y creatividad de los docentes. Pero en todos ellos deben primar el *trabajo de construcción del conocimiento* por parte de los estudiantes y la indagación como principal estrategia para conseguirlo. En este método, el profesor es un conductor, orientador, sintetizador del conocimiento, evaluador, dinamizador y controlador del proceso y, sobre todo, «cocinero» de la estrategia y proveedor de los ingredientes de los «platos» que deben ser cocinados. Su tradicional papel de emisor de la información y poseedor, junto al libro de texto, de «todo» el conocimiento pasa a un segundo término.

Defensa del método por descubrimiento

La estrategia de aprendizaje por descubrimiento, según algunos autores, está basada en los trabajos de Piaget, pero, en el caso de la enseñanza de la Historia, ya a finales del siglo XIX se defienden y practican estrategias de este tipo. Sólo hay que revisar la obra de Rafael Altamira[9] para apreciar hasta qué punto este autor planteaba el método indagativo a partir del método histórico. Altamira escribía que

> *No se concibe el trabajo personal de historia, el estudio y conocimiento de las fuentes, sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de las*

7. Véase el número monográfico de la revista *Íber* titulado Arqueología experimental (2008).

8. Con la implantación de Internet son varias las técnicas que facilitan el aprendizaje por descubrimiento; una de ellas, las llamadas webquest, consisten básicamente en estrategias de aprendizaje por descubrimiento que guían el proceso de búsqueda de los alumnos utilizando los recursos de la web. La propuesta fue formulada a mediados de los años noventa por Bernie Dodge y desarrollada posteriormente por muchos otros.

El uso del método por descubrimiento mediante la *webquest* es una actividad didáctica atractiva para los estudiantes, ya que les permite llegar a conclusiones mediante investigaciones personales. El método es muy parecido al sistema clásico escolar de enseñanza por descubrimiento, «se trata de hacer algo con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar, valorar, etc. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador en una ficha. Idealmente, la tarea central de una *webquest* es una versión reducida de lo que las personas adultas hacen en un trabajo» (*http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm*).

9. La figura de Rafael Altamira ha sido recuperada recientemente del olvido en el que había caído, aunque fue y continúa siendo un referente fundamental en España para plantear la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Calaf, 1994).

facultades e institutos les quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica alguna sobre su procedencia. (Altamira, 1895)

De hecho, el aprendizaje de la historia por descubrimiento ha tenido muchos defensores a lo largo del siglo XX, especialmente en las didácticas más innovadoras. El aprendizaje por descubrimiento se reforzó notablemente a partir de la década de los años setenta del siglo XX gracias a las propuestas de Jerome Bruner. En aquella época, muchas escuelas, sobre todo en Estados Unidos, intentaban que los alumnos construyeran sus propios conocimientos gracias al descubrimiento de determinados contenidos, y este autor profundizó notablemente en este concepto (Bruner, 1966):

El aprendizaje por descubrimiento en el sistema educativo secundario español ha tenido pocos defensores y muchos críticos. Entre los defensores de este sistema se encuentra una buena parte de los miembros el grupo Historia 13-16, que elaboró su peculiar método fundamentándose, casi de forma exclusiva, en el método por descubrimiento. Este equipo basaba parte de su metodología de trabajo Proyecto 13-16 en el School Council *británico.* (Prats, 1989)

Las dificultades de la aplicación de este método en España eran comunes a todas las experiencias didácticas alternativas a los cuestionarios oficiales. Con todo, las dificultades señaladas eran circunstanciales, ya que eran debidas a la peculiar estructura de la rigidez del sistema educativo español, y no daban, y siguen sin dar, cabida al método de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento.

Las *críticas* a este método provienen de un desconocimiento de aquello que significa en didáctica la palabra «descubrir»; así, por ejemplo, se ha llegado a decir:

No parece razonable ni eficaz proponer que los alumnos lleguen a descubrir, tras un lento proceso inductivo, conceptos y leyes que la ciencia ha tardado siglos en construir. Igualmente, tampoco resulta lógico pensar que se puedan ordenar, discernir y encontrar sentido a unos datos desnudos sin disponer de algún tipo de instrumento teórico orientador. (Domínguez, 1989)

Es evidente que el autor confunde aquello que es propiamente una investigación en el campo estrictamente disciplinario de la ciencia con el concepto de *descubrir* aplicado a los adolescentes y jóvenes que cursan estudios básicos o secundarios. Evidentemente sería estúpido aquel que pretendiera que un alumno de la ESO elaborara la teoría de la relatividad con cuatro datos proporcionados por el profesorado.

En el caso de la Historia, aprender por descubrimiento no es otra cosa que permitir que el *alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos* que previamente le han sido proporcionados, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina.[10]

10. En el capítulo 4, titulado «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica», se propone, de manera específica, un método por descubrimiento para la disciplina histórica.

Aprender el método es una cosa tan común en disciplinas como la Física, la Química o la Biología que nadie lo discute, sólo cuando se llega a la Historia hay autores que, como hemos visto, lo hacen. La base de todas estas discusiones es la creencia, como decía ya Altamira, de que los alumnos son incapaces de analizar e interpretar las fuentes y que es necesario que «los sabios» lo precocinen y se lo sirvan en «platos cocinados».

El tipo de historia enseñada que obvia el método, sólo se puede memorizar. Y aquí reside la clave del problema: la creencia en la historia como *disciplina dogmática* y el desconocimiento de su *valor científico* como método. En el fondo, estos razonamientos vienen a decir que hay unas disciplinas rigurosas y serias en las que hay que aprenderse el método, y otras en las que hay bastante con datos o explicaciones que hay que saber «de memoria».

A nadie le extraña que las llamadas *ciencias experimentales o naturales* necesiten laboratorios, ni tampoco les extraña que se diga que un alumno no sabe Física o no sabe Química si no domina el método de estas disciplinas; en cambio, si el profesor intenta enseñar el método de análisis de la Historia, que no es otro, como se ha visto en los dos capítulos anteriores, que el método de análisis de la realidad social y de muchas ciencias humanas, se le acusa de querer hacer del alumno un pequeño historiador. Esta manera de pensar, que reduce la Historia a una mera comparsa de la educación en valores y que la transforma en una disciplina sin valor crítico, ametodològica y, a menudo, aburrida, prepara el camino para eliminarla de los sistemas educativos y diluirla en un magma de ciencias sociales. De esta forma, la Historia puede acabar aparcada en los programas educativos como una especie de educación cívico-social sin estructura interna, sin aparato crítico y sin ningún tipo de utilidad. El resultado de aplicar este pensamiento es la eliminación real de la Historia de la educación (Santacana, 2002).

Otro de los problemas que se mencionan para no introducir la enseñanza por descubrimiento es el que deriva de «la lentitud del aprendizaje». En este punto nos remitimos a los trabajos de Howard Gardner quien sostiene que, si la escuela estudiara en profundidad un tema, uno sólo, el aprendizaje sería mucho más eficaz que cuando se intenta estudiar cincuenta (Gardner, 1997). Lo más importante, señala Gardner, es que los alumnos y las alumnas, no importa qué etapa educativa cursen, estudien lo más profundamente posible, en función de sus facultades, un número limitado de temas con la finalidad de aprender el método de análisis (Gardner, 1990). Es él quien afirma que, en realidad, no hay aprendizaje hasta que el profesorado incorpore en su acción didáctica la comprensión instrumental de los conceptos y métodos que intenta enseñar (Gardner, 2000).

La base del método por descubrimiento

No es necesario decir que la Historia es muy rica metodológicamente, ya que sus métodos se tienen que adecuar a la naturaleza del fenómeno que se quiere estudiar. No es lo mismo

querer estudiar historia económica que historia de las mentalidades. Sobre una base común se desarrollan métodos muy diversos. Al mismo tiempo, hay que decir que no es lo mismo hacer un análisis histórico a partir de fuentes objetuales y materiales, como se hace en arqueología, que basarse en fuentes escritas u orales. Por lo tanto, cuando en el campo de la didáctica nos referimos a *enseñar el método*, tenemos que entender que nos estamos refiriendo a la *base metodológica*. Por lo tanto, la base común de la Historia, como de otras disciplinas sociales, es la que sigue los pasos siguientes:

1. Planteamiento del problema o cuestión que se quiere estudiar. Delimitación y acotamiento del campo.
2. Estado de la cuestión. Estudio de todas las respuestas o planteamientos que se han hecho en torno al problema.
3. Valoración de las diversas hipótesis formuladas por los autores sobre la base de los elementos internos de cada una de las propuestas.
4. Análisis y clasificación de todas las fuentes primarias relacionadas con el problema que se estudia. Este análisis está en función del tipo de fuentes y es muy diferente el tratamiento de una fuente oral que el de una fuente objectual.
5. Fundamentación, si fuere el caso, de la hipótesis resultante del paso anterior. Planteamiento de la problemática en torno a la hipótesis.
6. Análisis demostrativo. Este paso siempre es muy difícil en historia, ya que los procedimientos para efectuar «la demostración» dependen del análisis crítico de las fuentes o bien de la existencia de analíticas que pueden ser de bases tan diversas como la química o las ciencias jurídicas.
7. Redacción de las conclusiones a que se ha llegado.

Toda esta base metodológica, común a todos los métodos aplicables en Historia, puede llegar a ser mucho más compleja, ya que, por ejemplo, un análisis de tipo cuantitativo de una población del siglo XVIII requiere el manejo de bases estadísticas y, por otra parte, un análisis de la cultura material romana podría requerir el conocimiento de catálogos de cerámica romanas. ¿Dónde tiene que poner el profesor el límite? ¿Es concebible querer enseñar historia medieval a base de la transcripción *at literam* de pergaminos redactados en latín medieval? ¿Puede el profesor introducir un catálogo de cerámica *campaniense* republicana para estudiar la historia de Roma? Ciertamente estos ejemplos no son utilizables en los niveles de la enseñanza secundaria, y la cuestión de los límites es siempre una cuestión de sentido común y experiencia. Así, por ejemplo, proporcionar una serie numérica y remitir al alumno al uso de una sencilla fórmula matemática o al desciframiento de una gráfica es un ejercicio que está en función, sobre todo, de aquello que el alumno ya sabe de estos campos o bien de aquello que razonablemente se puede pretender que aprenda. Igualmente, podemos remitir a un alumno a un simple análisis numismático para referir una cuestión cronológica, pero no sería lógico enviarlo a los catálogos numismáticos.

Otros métodos: cíclico y regresivo

Tradicionalmente se ha explicado el método didáctico en Historia ligado a la orientación general del programa y la secuencia de los aprendizajes. Uno de los más usuales es el llamado *método cíclico*, que parte de los hechos actuales para bucear su explicación en la historia, variando el sentido cronológico, por lo que algunos profesores lo definen como estudiar la historia «hacia atrás».

Método cíclico

Este método es el que se basa en una sucesión regular de narraciones que se desarrollan sin interrupción y siempre en el mismo orden. Es evidente que los ciclos se han aplicado desde siempre a todos los mecanismos cronológicos; así se entiende que los calendarios han seguido siempre sistemas cíclicos. El método cíclico consiste en el estudio íntegro de la historia en cada etapa escolar, de forma consecutiva, de manera que aumentan los contenidos, detalles y conceptos a medida que se avanza en la trayectoria escolar. El primero que lo describió en España fue Ignacio Ramón Miró que, en su artículo sobre «Historia. Observaciones sobre su enseñanza», publicado el año 1856 en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* que dirigía Mariano Cardelera, hace referencia al «método de la enseñanza de la historia en las escuelas primarias» y del que «se sigue en la enseñanza secundaria». Este autor, refiriéndose a la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, afirma que la educación moral tiene que prevalecer sobre la intelectual en la etapa infantil, y se plantea que en las primeras etapas no es importante saber muchos nombres y fechas de memoria ni conocer el orden cronológico de sucesión de los hechos. Afirma que en esta etapa «basta que conozcan la marcha general de la sociedad y aquellos hechos y personajes que han influido de manera notable en la carrera de la civilización».

Imbuido el autor de la idea de que en este momento de la educación era más útil educar que instruir, plantea que en los primeros años se tienen que explicar muy superficialmente aquellos periodos de la historia «donde no campea más que el crimen, manifestando [el profesor] cuanto le repugna tener que hablar de ellos». Dicho esto, el autor señala que el método cíclico, que él utiliza, consiste en definir primero algunas nociones cronológicas, hablar de los personajes y acontecimientos más significativos de cada periodo y acabar «con un reducido cuadro de la historia» (Cardelera, 1856).[11] Ésta sería la *primera anilla* que trabajar en los primero años. La *segunda anilla* del ciclo es repetir el mismo pero aplicado a «la historia de España, dándole, no obstante, mayor o menor extensión, según lo permitan la edad y la disposición de los niños».[12]

11. Véase la voz de Ignacio Ramón Miró.

12. Aquí el autor aconseja que la historia de España se explique «sin detenerse en la historia contemporánea, pues este es terreno que difícilmente el maestro puede recorrer sin lastimarse».

La *tercera anilla* es ya la de la historia universal, aunque se recomienda hacerlo a grandes rasgos, y se explicita que esta fase se tiene que desarrollar «llamando su atención [...] particularmente sobre los hechos que tienen una relación más directa con nuestro país». En esta anilla se procuraba enlazar con la anterior. El autor propone, todavía, una *anilla subsiguiente* en la cual se tiene que tratar «de la marcha lenta, pero progresiva de la civilización» con los principales inventos y descubrimientos, y haciendo referencia en que no siempre es la casualidad la causa de éstos. En el texto se mencionan como ejemplos *inventos* tan significativos como la brújula, la imprenta, la vacuna, el tren y el telégrafo.

Para completar la instrucción de los alumnos en la Historia, se propone una *última fase* referida a la historia local, «se les explicará la historia del pueblo que les vio nacer». En este punto, Ignacio Ramón hace una detallada relación de cómo trabajar la historia local, diciendo que «esta ocupación será muy agradable en el niño y de muy trascendentales consecuencias».

El interés de este método de enseñanza cíclico de la Historia tal vez radica en el hecho de que los programas escolares españoles lo daban como un método implícito en la confección de los planes de estudio sin especificarlo abiertamente. De hecho, los programas de la Ley General de Educación de 1970 eran cíclicos. A lo largo del siglo xx se han alternado las visiones cíclicas de la Historia que, fundamentalmente, tenían *dos anillas*; la primera anilla era una historia general, que a veces tomó la forma de historia de las civilizaciones, y una segunda anilla que trataba la historia de España, y se dejaba a veces la historia contemporánea como una *tercera anilla* que cubría los últimos años de los ciclos educativos de secundaria.

Este método se fundamenta en la idea de *aprendizaje progresivo* y pretende crear de esta manera unas estructuras básicas en las primeras anillas, que se intentan desarrollar en las anillas posteriores. Desde el punto de vista teórico, se basa en el desarrollo de diversos elementos de los *mapas cognitivos* de los alumnos; en primer lugar, estos elementos suelen ser los *hitos* o elementos básicos en torno a los cuales se coordinan las acciones y decisiones del alumnado. Los hitos constituyen verdaderos puntos estratégicos, y los primeros hitos eficientes son siempre visuales.

En segundo lugar, están las *rutas* o *caminos*; para elaborar el mapa cognitivo hay que ir de un hito a otro; de hecho, estas rutas han sido descritas, a veces, como rutinas sensoriomotores, y la mente va de un hito en otro gracias a ellas.

En tercer lugar, habría que hablar de las *configuraciones*. Aunque los hitos y las rutas son elementos fundamentales de estos mapas, no hay bastante para ver cómo se estructura toda la información en la mente; si tuviéramos que recordar todas las rutas de forma aislada,

necesitaríamos una capacidad de memoria enorme. Es necesario, por lo tanto, un medio que nos permita almacenar la información y localizarla dentro de un entorno en una sola estructura cognitiva: son las configuraciones.[13] Este método, que creemos que realmente no ha sido nunca evaluado como tal, debe haber sido eficiente, dado que se ha mantenido, y todavía se mantiene, en muchos aspectos. Coloquialmente, algunos educadores lo consideran como un aprendizaje eficiente basado en un «llueve sobre mojado».

El método regresivo

El método llamado *regresivo*, aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales, fue postulado por Leonard Nelson en una conferencia pronunciada en la Sociedad Pedagógica de Göttingen en diciembre de 1922. En esta sesión académica, Nelson presentaba la necesidad de utilizar este método en la enseñanza de la Filosofía y lo oponía al método dogmático. En el fondo, aquello que él nombraba *método regresivo* era el antiguo método socrático, que partiendo de situaciones reales actuales y de juicios de experiencia, retrocedía hasta llegar a juicios particulares, eliminando los elementos accidentales (Nelson, 2003).[14]

En los estudios de Historia toma fuerza a partir de los trabajos de Marc Bloch,[15] que afirmaba que, dado el estado de la documentación, para interpretar el pasado es necesario mirar previamente el presente. Defendía que este método, llamado *regresivo*, fuera retrocediendo etapa tras etapa con la finalidad de descubrir las *irregularidades* y las variaciones *de la secuencia*. Este método, por lo tanto, no pretende aclarar los orígenes de las cosas o de un hecho social, sino explicarse los antecedentes inmediatos o lejanos que han conducido a la situación del presente. En el método regresivo, el estudio se inicia desde la época más conocida y va reuniendo cada uno de los indicios que ayudan a comprender un pasado más confuso y lejano.

Este método ha tenido poco éxito en la práctica habitual del profesorado de Historia. Luis Gómez (1999) valoraba una propuesta del historiador Julio Aróstegui (1985) en la que propone su utilización, al menos parcial, ya que de esta manera el alumno «conoce a la sociedad en que vive antes de conocer el pasado». Lógicamente, Aróstegui, al igual que el resto de autores que reivindican este método, no pretende explicar el pasado sino el presente con bases en el estudio de la historia o, lo que es lo mismo, buscando las raíces de la realidad actual. Es evidente que la utilización de este método solamente es posible en

13. Si hacemos un símil, es probable que lo más parecido sea el funcionamiento de los sistemas informáticos de almacenaje de información, donde también hay unos hitos, unas rutas y unas configuraciones, ya que la información siempre se recupera mediante los mismos enlaces o caminos.

14. La edición del libro de Nelson contiene un estudio de Javier Aguirre titulado «El método regresivo».

15. Véase el prologo que hace Hoffmann al libro de Bloch escrito a mediados del siglo XX (Bloch, 1990).

conexión con otras disciplinas, como la sociología, la economía y la geografía humana. Aróstegui cree que los argumentos de cara a justificar esta alternativa metodológica en las aulas son muchos y consistentes (Aróstegui, 1985). A pesar de la defensa encarnizada que algunos didactas hacen de la aplicación del método regresivo, realmente hay pocos ejemplos publicados que permitan evaluar en la práctica su eficacia en los aprendizajes.

El método regresivo, desde el punto de vista de su aplicación escolar, es posible siempre y cuando el objetivo sea analizar situaciones históricas relativamente recientes; así, por ejemplo, en trabajos que pretenden conocer un conflicto actual –el conflicto israelí-palestino, el conflicto iraquí, o un hecho actual como la emergencia de la China como potencia económica, etc.–, la aplicación este método puede ser plenamente viable. En este caso, el docente extrae los antecedentes que cree apropiados para encuadrar el conflicto en las coordenadas actuales. Naturalmente, el uso de este método desde una perspectiva didáctica encubre, sin embargo, muchos otros problemas, el principal de ellos es el mecanicismo que implica ver el presente con una óptica historicista. No obstante, su utilización puede ser recomendable para el último curso de la ESO y, sobre todo, para los de bachillerato.[16] En estos casos, el alumno puede disponer ya no sólo de criterios propios, sino, sobre todo, del acceso a la información en un tema que es de actualidad y, generalmente, polémico.

Las *fases* imprescindibles para plantear un tema histórico utilizando el método regresivo son las siguientes:

- Todo estudio se inicia a partir de una situación actual perfectamente definida y, sobre todo, acotada tanto en el espacio como en el tiempo.
- La segunda fase consiste en formular las cuestiones o interrogantes que plantean los problemas objeto de estudio.
- La tercera fase estriba en buscar los precedentes inmediatos sin pretender ir más allá que la simple respuesta a las preguntas o cuestiones hechas, ya que un peligro importante del método es la dispersión en la regresión.
- La cuarta fase explica los hechos actuales en función de los parámetros analizados en la regresión.

Una utilización parcial del método se puede hacer, y de hecho se practica, a base de analizar espacios urbanos concretos. De esta forma, se parte de la imagen actual de un paisaje urbano y se va retrocediendo utilizando, si es posible, fotografías antiguas, hasta poder plantear las cuestiones fundamentales del cómo y del porqué de los cambios.

16. En el capítulo anterior se han definido este tipo de temas como *contenidos de historia reciente*.

ACTIVIDADES

1. *Lee los textos que explican las ideas de Hinsdale y Altamira (véase «Fuentes y recursos», al final del libro). Explica qué ideas pueden ser vigentes y qué diferencias fundamentales se pueden detectar entre la didáctica actual y la que propugnaban los renovadores de la didáctica en el siglo XIX.*

2. *¿Qué principios fundamentales justifican la conveniencia de un método didáctico por descubrimiento?*

3. *Relaciona los métodos propuestos con posibles temas históricos para impartir en clases de primer ciclo de la ESO y de primer curso del bachillerato.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2001). Monográfico: El juego: recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30.

AA.VV. (2008). Monográfico: Arqueología experimental. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57.

AA.VV. (2010). Monográfico: Resolución de problemas y didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.

ALTAMIRA, R. (1895). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.

ARÓSTEGUI, J. (1985). Qué historia enseñar. *Apuntes de Educación*, 17.

BLOCH, M. (1990). *L'étrange défaite. Témoignage écrit en 1940*. París: Gallimard. [Trad. cast.: *La extraña derrota*. Barcelona: Crítica, 2003].

BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Mess): Harvard University Press. [Trad. cast.: *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea, 1972].

CALAF, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau.

CARDELERA, M. (1856). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Vol. II. Madrid: Imprenta de A. Vicente.

DALMASES, E. (2005). Las actividades prácticas en las ciencias sociales: ¿utopía o posibilidad? En AA.VV., Los laboratorios en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43.

DALONGUEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencia Sociales. Revista de Investigación*, 2.

DOMÍNGUEZ, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16: un marco general de referencia. En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (coord.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

GARDNER, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

— (1997). *La mente escolarizada*. Madrid: Paidós.

— (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Madrid: Paidós.

HUBERT, M. (2004). La situación problema como facilitador del trabajo del profesor. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, 29-38.

LÓPEZ DEL AMO, I. (1994). *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història.* Barcelona*:* Universidad de Barcelona.

LUIS GÓMEZ, A. (1999). Conocimiento académico y enseñanza: las preocupaciones de los historiadores españoles en los niveles no universitarios. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 162.

LLONCH, N. y SANTACANA, J. (2010). *La enseñanza de la Historia y la indumentaria*. Gijón: Trea.

NELSON, L. (2003). *El método socrático*. Cádiz: Hurqualya.

PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

— (2000). Etude de cas unique comme méthode pour l'apprentissage des concepts historiques et sociaux. En N. Mahy (coord.), *Se comprendre en Europe. Un «modèle» de formation continue européenne*. Lieja: Université de Liege.

QUINQUER, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.

SANTACANA, J. (2002). La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria. En AA.VV., Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 34.

4. ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE: LA CLASE COMO SIMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico**
- **Tópicos en la enseñanza de la Historia**
- **La clase como laboratorio**
- **El estudio de caso: modelo de actividades para el laboratorio de Historia**
- **Tipología de actividades**
- **El problema del aprendizaje de la causalidad histórica**

Joaquín Prats
Universidad de Barcelona

Joan Santacana
Universidad de Barcelona

Presentados los principios en cuanto a finalidades, selección de contenidos y caminos para la enseñanza, se propone en este capítulo la opción que los autores consideran más adecuada para un correcto aprendizaje de la Historia, fundamentándose en lo expuesto, *rechazando el enciclopedismo* habitual de los currículos y basándose en el *aprendizaje por descubrimiento*.

La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico

Como ya se ha reiterado, la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje de la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado con las tareas de:

- Formular hipótesis.
- Clasificar fuentes históricas.
- Analizar las fuentes.
- Analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: «enseñar a pensar históricamente».

La Historia no debe presentarse a los escolares como una verdad acabada o como una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase, incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

Hay quien afirma que los métodos y técnicas del historiador tan sólo deben aparecer ligadas a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos cultos. Sin embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la Física, Química, Biología, etc., nadie suele plantear que «no estamos formando a científicos». ¿Por qué? Hay varias razones: la primera y más importante es la concepción implícita que de la Historia contiene este planteamiento, que considera esta disciplina como un ámbito literario o meramente cultural y no como una ciencia social. Para estas visiones no científicas de la Historia, en el terreno didáctico no interesa su proceso de elaboración, ni conocer cómo averiguan los arqueólogos las fechas que sirven para reconstruir una cronología, ni parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado, etc. Es una visión que niega al alumnado conocer los elementos y los métodos de historiar y que responde, generalmente, a una visión que denota gran ignorancia sobre lo que es la historia o, en muchos casos, una concepción doctrinaria y dogmática de la materia.

Un tipo de Historia que esconda cómo se adquiere el conocimiento histórico conduce a introducir simplemente un *corpus de mitos* más o menos históricos o *erudiciones sin sentido* ni utilidad para enseñar a pensar al alumnado. En Física, por ejemplo, la presión sobre los fluidos no se practica exclusivamente para aprender a presionar un fluido, cosa que puede resultar una estupidez, sino que se trabaja en función de la observación de cómo se comportan los fluidos ante la presión ejercida en un punto; y se produce un acercamiento a la comprensión del principio de Pascal. Exactamente igual ocurre en Historia: el uso de la cartografía histórica, por ejemplo, no tiene como objetivo enseñar a mirar mapas sin más; su objetivo se enmarca en el aprendizaje de conceptos tales como cambios espaciales, causas y consecuencias de los hechos etc. No se trata de hacer cosas por practicar una manualidad o por tener distraído al alumnado en actividades. Se trata de «hacer cosas» en un contexto general de acciones fundamentadas y coherentes con relación a la materia que se aprende.

Aprender Historia conduce a emplear en clase unas estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer pósters, dibujar gráficas o llenar mapas, aun cuando estas actividades puedan formar parte de determinadas técnicas de trabajo del historiador.[1]

Tópicos en la enseñanza de la Historia

Para enseñar Historia de forma adecuada, deben tenerse en cuenta cuatro elementos que pueden ser considerados como tópicos, y se desarrollan en los siguientes apartados.

Ni «recetas» ni predominio de la memoria

En primer lugar, *no confundir didáctica de la Historia*, en el sentido más creativo del término, *con las «recetas» didácticas* que se aplican casi mecánicamente y que están totalmente alejadas de la tarea creativa que comporta una buena docencia. Generalmente, son estériles desde el punto de vista pedagógico.

Una «receta» didáctica es la formulación de una serie de propuestas pautadas que incluyen técnicas y pasos concretos para la realización de una clase. En general, dada su simplicidad y claridad, son bien aceptadas por algunos profesores y, en muchos casos, pueden resultar útiles como punto de partida. Pero hay que aceptarlas más como orientaciones o ideas que como el protocolo prescrito que no debe alterarse. Son útiles porque sintetizan una experiencia didáctica que, en muchos casos, es fruto de la creación y la innovación, y deben ser incorporadas como base para programar una clase propia y creativa.

En segundo lugar, *no considerar la memoria como la habilidad intelectual fundamental para aprender Historia*. Es cierto que en etapas primarias debe trabajarse esta facultad, aunque no de manera preponderante, pero a partir de las edades que son propias de la educación secundaria se deben intensificar otras habilidades intelectuales. La memoria desempeña un papel fundamental en cualquier aprendizaje y, en el caso de los tópicos que adornan el reconocimiento social de los historiadores, el recordar fechas, nombres, «historias», antecedentes, anécdotas, etc., forma parte de lo que se suele admirar como

1. Hay muchos ejemplos prácticos de cómo convertir la clase en un trabajo de simulación del historiador. Uno de los que pueden citarse es el que se explica en el artículo de *Íber* sobre cómo simular una excavación arqueológica experimental, puesta en práctica por alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO). Se desarrolló en el IES Diego de Velázquez de Madrid (Cruz, 2010). En la misma línea, puede verse el libro de J. Santacana y X. Hernández sobre la enseñanza de la arqueología y la prehistoria (Santacana y Hernández Cardona, 1999). El número monográfico de la revista *Íber* titulado Resolución de problemas y didáctica de la historia, publicado en el 2010, es un buen repertorio de ejemplos de cómo se puede introducir la investigación escolar simulando la investigación histórica.

solvencia de una persona que «sabe mucha historia». Pero de nada servirá todo ello si el aprendizaje de la Historia no conlleva la capacidad de analizar y explicar. Y ello obliga a introducir al alumnado en el análisis, el relato, en el sentido fuerte del término, e incluso en la interpretación.[2]

La historia escolar *frente* a la disciplina histórica

No debe pensarse que existe una historia «especial» diferente a la historia científica (con todas sus debilidades e insuficiencias), ya que es la Historia, con mayúsculas, lo que debe ser enseñado. Otra cosa diferente es que nivel de formalización y de incorporación de problemas metodológicos y técnicos a la acción didáctica se deba producir en cada uno de los cursos de las distintas etapas educativas. Lo que debe quedar claro es que, desde la perspectiva del sentido común y de la relación epistemológica entre disciplina y didáctica, el conocimiento histórico es sólo uno, el que determina la comunidad científica de los historiadores.

En este punto existe una discusión en el mundo pedagógico respecto al concepto de *transposición didáctica*, término que indica el proceso de seleccionar conocimientos que, una vez identificados como apropiados para el alumnado al que se dirigen, deben ser debidamente transformados en contenidos enseñables. La transposición supone la debida descontextualización del saber científico y el proceso de nueva contextualización. Como indica Yves Chevallard, la transposición didáctica es la capacidad que desarrolla un sujeto para convertir un conocimiento disciplinar en un conocimiento susceptible de ser aprendido, y por ello constituye un punto central en la didáctica de cualquier disciplina. Este concepto supone un grado de manipulación de los contenidos científicos, por lo que exige, como el mismo Chavallard indica, que el proceso de adaptación y transformación de saber científico al saber para ser enseñado deba ser sometido a un estricto control, que el autor denomina *vigilancia epistemológica* (Chevallard, 2002).

2. Ya a finales del siglo XIX hubo tratadistas de la enseñanza de la Historia que criticaron el memorismo y propusieron, desde una perspectiva distinta a la actual, la actividad del alumnado en la observación, la manipulación de fuentes y la elaboración de conclusiones. De entre los varios que se conocen, hay que singularizar a dos: Rafael Altamira (1891) y la estadounidense Hinsdale, con su célebre libro sobre la enseñanza de la Historia editado en 1898, aunque se publicó en España catorce años después (Hinsdale, 1912). Como señalan Lavisse y otros (1934): «La enseñanza de Historia debe ser una demostración. El profesor compondrá su curso, proporcionará a los alumnos una idea de conjunto y de las distintas partes que han de componerle, y les conducirá desde el punto de partida a la conclusión, marcando bien cada uno de sus pasos, de manera que el camino entero sea visible. No se contentará con hacer todo su curso: hará un todo de su curso». En los años de renovación de la didáctica de la Historia, destacan las propuestas del grupo Germanía 75 y del Grupo Historia 12-16, que llevaron una auténtica campaña crítica al memorismo y la defensa del método indagativo (Prats y otros, 1983; Baño y otros, 1980).

El aprendizaje por competencias

En los últimos años, las prescripciones administrativas de los objetivos de la educación defienden que el contenido es subsidiario de la relación profesor-alumno, y que debe primarse más el *saber hacer* que el *saber*, como si esta aparente antinomia fuera cierta. Esta cuestión se ha reforzado con las propuestas de primar las llamadas *competencias* como elemento básico de la programación curricular. Los que saben y enseñan Historia son conscientes de que gran parte de los saberes fundamentales para enseñar a «pensar históricamente» no tienen expresión competencial en las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, a no ser que bajo el término «competencias» se haga entrar todo tipo de resultados del aprendizaje.

La formación de los escolares puede esperar muchas más dimensiones del conocimiento y de la sensibilidad cultural y cívica que la mera reducción a lo competencial. Además, el concepto *competencia básica* no está suficientemente consensuado en la literatura pedagógica. Como se señala en el informe Eurydice de 2003: «la conclusión principal que se puede obtener del gran numero de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay una acepción universal del concepto de *competencia clave*».

Es cierto que su aparición en la formación profesional o en determinada orientación en el aprendizaje de leguajes como el matemático, en idiomas y, en general, en el aprendizaje de la lectoescritura ha sido y es una auténtica aportación. También parece interesante en algunos saberes que tienen una clara expresión en resultados prácticos y aplicativos. En estos casos puede ser muy recomendable. Pero en la enseñanza de la Historia hay muchos objetivos educativos que no pueden ser observados desde esa perspectiva. La programación de Historia por competencias, tal como es «moda» impuesta por la Administración educativa, es una clara *limitación* que no ayuda a la formación y educación de los alumnos. En cualquier caso, este tipo de discusiones son de carácter general y, para el profesorado de Historia, tienen muy poco interés.

«Desverbalizar» la clase

Finalmente, la imperiosa necesidad de «desverbalizar» la clase de Historia, dejando las intervenciones magistrales en una dimensión adecuada que, en cualquier caso, nunca será el núcleo del proceso de enseñanza. No se trata de eliminar sistemáticamente la explicación del profesor, se trata de *incorporarla en un proceso de enseñanza-aprendizaje* que la haga *relevante* y altamente *significativa*. La explicación magistral desempeña un papel de apoyo y no de actividad hegemónica en los procesos didácticos en los que el alumnado es el principal actor y protagonista en la clase. El profesorado lo es en la medida que prepara y crea los recursos, situaciones y estrategias para que la clase se convierta en un auténtico *laboratorio de historia* (Calaf, 1994).

Debe constatarse, no obstante, que los «niveles de conocimiento» y las posibilidades de moverse con soltura en un pensamiento formal son condicionantes decisivos para ajustar al máximo la «traducción» (designación actual de aquel respetable término de «divulgación») de los conocimientos históricos. Considerando las diversas realidades escolares y el entrenamiento recibido en los cursos anteriores, la clase de Historia debe ser, predominantemente, un laboratorio de simulación de la investigación histórica. Y ello es válido, desde las etapas primarias, hasta el final de la enseñanza secundaria. Como señala Bruner (1978):

> *La historia nunca pasa sin más: la construyen los historiadores. Decir que los niños no la pueden hacer es una excusa poco convincente. He visto desarrollar la perspectiva interpretativa de la historia en el centro de Investigación en Aprendizaje y Desarrollo de Pittsburg, donde los chavales estaban aprendiendo a ser historiadores más que consumidores de historias correctas envasadas, o apoyos para versiones partidistas de pacotilla.*

La clase como laboratorio

Para que el aprendizaje de Historia implique razonar y ejercitarse en el análisis social, debe convertirse una parte de las actividades didácticas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, y ello en un marco controlado que aquí denominamos *laboratorio de historia*. Se trata de ejercitar al alumnado en una simulación gnoseológica que es incompatible con la concepción tradicional de la clase (por muy «modernizada» que esté y por muchos recursos digitales o de otro tipo que utilicen), que repite los mismos roles exclusivamente transmisivos por parte del profesorado, y pasivos y receptivos, por parte del alumnado (Forn i Salva, 2010).

Frente a la concepción tradicional, la clase debe convertirse en un «laboratorio» entendido como un lugar donde se llevan a cabo ciertos experimentos y se desarrollan procesos metodológicos determinados que ponen a prueba diferentes hipótesis. Ello implica, como se ha dicho de manera reiterada que, en el caso de Historia, hay que considerar la especificidad metodológica que la caracteriza. Precisando un poco más esta concepción del proceso de *enseñanza-aprendizaje* podemos afirmar que:

- Un laboratorio es, ante todo, un lugar de *investigación* donde se ponen en práctica los aspectos fundamentales de la metodología científica y se utilizan las técnicas propias de la disciplina en cuestión. En el caso del laboratorio de historia, deben distinguirse los aspectos *metodológicos*, que conllevan procesos cognoscitivos y una determinada concepción del saber; de los *técnicos*, que son los instrumentos para observar clasificar, analizar, describir, etc. En un laboratorio se trabajan *problemas* determinados que se plantean como problemas por dilucidar y que usan de los conocimientos generales para enmarcarlos, situarlos y, posteriormente, para poder proponer explicaciones.

- El trabajo de laboratorio dista mucho de ser una rutina en la que se resuelven mecánicamente los problemas. Es cierto que gran parte del aprendizaje y puesta en práctica de las técnicas requiere muchas repeticiones y reiterar procesos y «experimentos». Analizar documentos, observar imágenes, inferir informaciones contenidas en fuentes, clasificar, elaborar hipótesis frente a un conglomerado de fuentes y pistas contextuales, etc., son tareas que deben *repetirse* y *reelaborarse* siempre (adaptadas en cada momento al nivel y entrenamiento del alumnado), pues suponen la base para entender cómo se construye el conocimiento histórico. La formulación de problemas nuevos, la creación de nuevas cuestiones y el progresivo incremento de la complejidad en los enunciados y experimentos harán del laboratorio un lugar interesante y motivador para los que aprenden.
- En el caso de Historia, el laboratorio no es siempre el aula del instituto o colegio. Una parte importante del trabajo puede y debe hacerse acudiendo a los lugares en los que es posible encontrar fuentes, vestigios e información útil para construir el conocimiento histórico. Tramas urbanas, monumentos, vestigios arqueológicos, museos, centros de interpretación, archivos, testimonios orales, fiestas populares, etc., son recursos que deben ser incorporados, no como actividad especial alejada de la práctica diaria, no como visita para romper la monotonía del trabajo escolar, sino como lugares o actividades donde hay que acudir a buscar, saber observar, analizar y registrar información, etc., para ser posteriormente tratada con rigor y cuidado.
- El laboratorio de historia debe permitir integrar los experimentos y los problemas que se investigan en la explicación histórica general. La actividad del aprendizaje por descubrimiento no debe suponer parcializar o descontextualizar lo «investigado» del relato general. Por ello, los problemas y experimentos deben ser concebidos y programados por el profesorado para conseguir pasos hacia una *visión holística* del devenir histórico.
- En los laboratorios se diseñan continuamente experimentos distintos con el fin de resolver determinados problemas. El *enunciado en forma problemática* de las cuestiones que resolver es parte integrante de la investigación, y su formulación induce al trabajo dilucidador que exige atención y aplicación de técnicas y métodos. Es lo que actualmente se denomina en didáctica de la Historia *situación-problema* que condiciona incluso la propia configuración de la secuenciación y la definición de las unidades didácticas (Dalongeville, 2003).

El estudio de caso: modelo de actividades para el laboratorio de Historia

¿Cómo plantear los ejercicios («experimentos») de Historia en una clase entendida como un laboratorio? Una manera habitual, además de pequeños y elementales ejercicios de introducción a la observación de fuentes o a la lectura de relatos, es el construir unidades que

respondan a los criterios que definen la *técnica de caso único*, siempre adaptada al rol didáctico y a los diferentes niveles que corresponden a los ciclos educativos.

El *estudio de caso* en la didáctica de la Historia abre un extraordinario campo de actuación didáctica, que permitirá ofrecer nuevas perspectivas y excelentes posibilidades de trabajo. Ello siempre que el profesorado no las emplee como única forma de presentar los contenidos y combinándolas adecuadamente con temas que ofrezcan visiones generales y explicaciones globales.

El estudio de caso es una metodología que permite trabajar temas históricos concretos y, partiendo de ellos, poder construir visiones generales, conceptos y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. Desde el punto de vista didáctico, puede definirse como un *proceso que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad*. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca.

Para definir mejor el concepto de *estudio de caso* podemos señalar cuatro rasgos que completan su definición y pueden ser considerados como integrantes de su fundamentación metodológica. Estos rasgos son los siguientes: el estudio de caso único es de carácter *empírico*, se construye en torno a un *problema histórico*, sirve para *ilustrar* o promover el *conocimiento teórico* en el que se encuadra el problema elegido y, por último, es uno de las mejores maneras de iniciarse y adentrarse en el estudio de la *complejidad del sistema social*, tanto en sus aspectos presentes como en el pasado.

Elementos de un estudio de caso

Los rasgos señalados se concretan con los siguientes elementos (Stearns, 2000):

- El estudio de caso permite, por un lado, construir reflexiones generales partiendo de lo particular, o bien, transferir conocimientos generales al análisis de lo particular. Por ello, constituye un planteamiento didáctico en el que se puede *ir de lo micro a lo macro, o de lo macro a lo micro*.
- El *trabajar cuestiones tangibles*, llenas de significado por su existencia real y, sobre todo, por su concreción. Esta técnica permite a los estudiantes alcanzar un amplio grado de significación conceptual o emotiva en su relación con el tema estudiado y el deseo de comprenderlo.
- Por último, cualquier tema de los que pueden abordarse en un estudio de caso tiene *carácter holográfico*. El acercamiento inteligente a una realidad concreta permite ver su dimensión y su profundidad. De una cuestión surgen otras que constituyen su propio fondo estructural, de ahí su tercera dimensión conceptual que supone el carácter holográfico.

Los elementos que componen un estudio de caso en la enseñanza de las ciencias sociales (cuadro 1) son de tres tipos: narrativos, interrogativos y relacionales. Los componentes *narrativos* son los datos que configuran la simple descripción de los hechos o de los fenómenos; los componentes *interrogativos* son todos aquellos que sirven para configurar el problema que se plantea; por último, los componentes *relacionales* son los elementos que se aportan y que sirven para situar en el contexto histórico, social o, simplemente, conceptual los demás elementos que aparecen.

Cuadro 1. Ventajas e inconvenientes del estudio de caso único

Ventajas
• Establece un puente ente la teoría y lo concreto. • Potencia la enseñanza por descubrimiento. • Si son trabajados correctamente, favorecen la sistematización de las técnicas de trabajo empleadas en la investigación histórica. • Facilita la comprensión de los motivos que tuvieron las personas para actuar de una determinada manera. • Permite la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o un problema. • Si el planteamiento metodológico es de juego de simulación o asunción de roles suele resultar muy motivador. • . Familiariza con representaciones simbólicas e iconográficas. • Ofrece muchas posibilidades para construir un modelo curricular flexible y adaptado.
Inconvenientes
• Es difícil que un microcosmos suministre por sí solo un escenario general o una explicación estructural. • Puede confundir si se refuerza lo anecdótico o lo excesivamente singular. • Abordan aspectos parciales de la realidad histórica que deben ser completados con otras unidades. • Son difíciles de construir. • En los juegos de simulación, en ocasiones, tiene más potencia lo lúdico que lo instructivo.

Fuente: Prats (2000).

Tipología de actividades

A continuación, expondremos qué actividades deben estar presentes en todo el proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la Historia. Las podemos resumir en los siguientes puntos: aprender a formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el aprendizaje de la causalidad y cómo iniciarse en la explicación histórica. Este último tema, dada su complejidad, se tratará en un apartado específico.

Aprender a formular hipótesis de trabajo

Introducir en la formulación hipótesis de trabajo implica reconocer previamente el concepto de *hipótesis*, es decir, una suposición lógica y razonada que se formula para iniciar una

investigación que puede confirmarla o desecharla. Una hipótesis de trabajo es siempre una suposición provisional.

Para aprender a formular hipótesis en Historia, hay que plantear problemas históricos cuya resolución implique formular una o varias hipótesis. Hay que *distinguir* entre *hipótesis* y *ocurrencias*; no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que se trata de suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tengan una base de apoyo. La formulación de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Por lo tanto, para introducir a los alumnos y alumnas en la formulación de hipótesis hay que partir de unos problemas más o menos sencillos.

Las hipótesis serán las *suposiciones lógicas* que intentan dar *respuestas al problema* planteado. Es evidente que la historia, por su misma naturaleza, ayuda a formular muchísimas hipótesis en campos y temas variados, desde la prehistoria hasta la actualidad. Las hipótesis formuladas sobre objetos materiales pertenecientes a un pasado próximo o remoto son las más elementales y quizá los primeros tipos de hipótesis que podemos plantear, mientras que en los últimos años de la educación secundaria las hipótesis pueden adquirir una gran complejidad.

Las hipótesis formuladas deben ser *demostradas* o *rechazadas*. Para ello disponemos de las fuentes históricas, es decir, del testimonio de los «informantes» (que pueden ser también objetos, edificios, imágenes, etc.) que fueron testigos o parte del tema que se estudia. Las fuentes deben ser contrastadas con otras de otros lugares ya conocidas y estudiadas; son pistas que, por comparación con las fuentes estudiadas, permiten ubicarlas, datarlas o simplemente contrastarlas. En otras ocasiones, el historiador requerirá informes técnicos que le permiten verificar un documento; así, por ejemplo, un jeroglífico requiere ser descifrado y ello es una técnica compleja. Lo mismo ocurre con un análisis de carbono-14 efectuado en un laboratorio físico-químico.

En conclusión, la formulación de hipótesis es uno de los primeros pasos de una investigación que da lugar al uso de fuentes históricas con el fin de verificar o desechar la proposición hipotética.

Aprender a clasificar fuentes históricas

Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas es la tarea subsiguiente. Para ello, hay que poner al alumnado en *contacto directo* con fuentes muy diversas, bien sean orales o escritas; plantear también que las fuentes históricas pueden ser materiales, con soportes de papel, de piedra, de metal, etc.

Las fuentes primarias

Se trata de aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan. Son variadísimas:

- **Fuentes materiales.** Edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos y todo tipo de objetos variados de uso cotidiano (instrumentos de trabajo, de higiene, muebles, vestidos etc.) son los que mayor significación cobran en el trabajo didáctico.
- **Fuentes escritas.** Cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc., son una de las bases más importantes sobre las que se construye la historia. Entre ellas se encuentran también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico.
- **Fuentes iconográficas.** Grabados, cuadros, dibujos, etc., son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos.
- **Fuentes orales.** A menudo poco utilizadas y son, sin embargo, importantes para la historia reciente: registrar la voz del abuelo que nos explica cómo trabajaba, cómo se divertía, qué hizo en determinada efeméride, cómo transcurrían los días de fiesta durante el tiempo de su juventud, etc.

Hay quien afirma que la Historia debería «pisarse», en el sentido que cuando hablamos, por ejemplo, de la Edad Moderna deberíamos pisar alguna ciudad colonial o la expansión urbana que se produjo en siglo XVIII en casi todas las poblaciones españolas, en especial las de la periferia; para comprender la revolución industrial deberíamos poder visitar una fábrica antigua, una colonia textil o un barrio burgués, entrar en sus casas y compararlas con los suburbios obreros del mismo momento. ¿Podemos comprender la aventura americana sin haber subido nunca en un buque de vela? ¿Es posible imaginar lo que fue la segunda guerra mundial sin haber sentido de alguna forma la angustia de un bombardeo aéreo aunque sea de forma virtual o cinematográfica? Naturalmente, una fábrica puede ser una magnífica fuente para la historia del siglo XIX, como lo es una catedral, una ciudad colonial, un yacimiento arqueológico o un periódico antiguo. La cuestión principal radica en saber identificarlo como documento histórico, en saber acercarse a él con *actitud especulativa* y con *sensibilidad científica*.

Aprender a analizar las fuentes

Uno de los factores más importantes para el trabajo que simule la tarea del historiador es el adiestramiento en el análisis de fuentes históricas. Si clasificar es importante, no menos importante es enseñar a obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes.

Las *fuentes escritas* requieren una técnica de lectura detallada, en la que el alumnado deberá ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento. No se trata de resumir, sino de «leer» con *mentalidad indagativa* para obtener noticias directas o indirectas de la época.

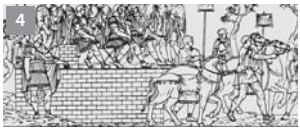
Por lo que se refiere a las *fuentes iconográficas* es evidente que existe una gran variedad de géneros. ¿Cómo podríamos trabajar con este tipo de fuentes iconográficas? El método es muy semejante al de las fuentes escritas. Se trata de intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones de una especie de «cómic». Deberíamos preguntarnos, «¿qué elementos observamos?», ¿cómo son?, ¿qué representan?, ¿qué actividades realizan los personajes?, ¿qué objetos usan? En el caso del análisis de textos teníamos que imaginarnos los escenarios a base de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario, tenemos los escenarios y hay que imaginar la descripción. No parece difícil sugerir pautas de trabajo que tengan presente estas premisas.

Vemos a continuación la manera en que se puede abordar el análisis de esta fuente iconográfica mediante el siguiente ejemplo: «¿Cómo analizar la columna Trajana?». No constituye ninguna novedad el que los relieves de tradición helenística y romana se concebían como auténticas descripciones de los acontecimientos. Al igual que ocurre con los textos escritos, aquí el artista no tomaba apuntes de una batalla ni conocía la situación exacta de los ejércitos. Por lo tanto, el relieve siempre es *un relato arreglado* de aquello que aconteció. En realidad, es como una especie de diario o noticiario de lo ocurrido.

¿Cómo analizar la columna Trajana?

La columna Trajana, de donde se extrae esta información, está constituida por 114 viñetas. Si reparamos en las primeras imágenes de la columna, los temas tratados son los siguientes:

1. Fortificaciones romanas a lo largo de la frontera del Danubio.
2 y 3. Las tropas romanas cruzan el río con puentes de barcas.



4. El emperador celebra su primer consejo de guerra, cuando el ejército ha atravesado el río.
5. Se celebra un sacrificio a los dioses, en acción de gracias (la *lustratio*).
6. El emperador se dirige a las tropas.

7. Los soldados construyen un campamento fortificado.
8. El emperador supervisa la construcción del campamento.
9. Los soldados cortan árboles para construir fortificaciones.

10. Los soldados cortan árboles para construir fortificaciones.
11. Un espía enemigo es capturado y conducido al interrogatorio.
12. Un escuadrón de caballería a punto de efectuar una batida, al tiempo que se construye el campamento.

Con estos ejemplos podemos ver el detalle con el que se hace el relato de la campaña militar. Podríamos ahora estudiar cada uno de estos relieves; por ejemplo, si elegimos el relieve número 1 nos damos cuenta de que los campamentos del *limes* se fortificaban con un *val·lum* de madera, en cuyo interior se ubicaban las tiendas de campaña de los legionarios, concebidas como autenticas cabañas de ladrillo, con techos de tejas; los abastecimientos se efectuaban por vía fluvial, mediante barcazas que transportaban botas de vino y sacos que contenían, probablemente, la harina.
En el relieve número 2, observamos que el paso del río se hace desde cabezas de puente que eran auténticas ciudadelas fortificadas. Si siguiéramos con la observación del relieve, observaríamos cómo operaban los ejércitos romanos en su lucha contra los bárbaros de la Dacia, etc. Esta descripción es de naturaleza idéntica a las narraciones que nos proporcionan los cronistas en sus textos escritos.

Aprender a criticar las fuentes

Se trata de introducir al alumnado en la crítica de fuentes, ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido, a menudo, manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la *óptica particular* de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. En muchos casos, las fuentes parecen inocuas por su procedencia (notarial, legislativo, etc.), pero deben ser sometidas a *crítica de contexto y de emisión*. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona.

Es preciso, también, poder *contrastar* las fuentes *con otras* distintas e incluso *contradictorias*, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la documentación de forma *global*, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema.

La crítica de fuentes textuales es un ejercicio que se viene realizando, como mínimo, desde el Renacimiento y no es superfluo insistir en sus principios más importantes. Podríamos examinar como ejemplo un tipo de fuente de las denominadas *clásicas*, y nada mejor que Julio Cesar en sus conocidos *Comentarios sobre la Guerra de las Galias*. Esta obra está llena de discursos, proclamas y exhortaciones más o menos largas. Naturalmente, ninguno de estos textos corresponde a palabras efectivamente pronunciadas por sus supuestos protagonistas. En realidad allí, en el lugar de los hechos, no había taquígrafos, ni magnetófono, ni era normal tener los discursos escritos de antemano.

Pensemos, por ejemplo, en un jefe militar que se quiera dirigir a las tropas; es difícil que se hiciera sentir por una multitud de tres o cuatro mil guerreros en formación de combate. En realidad, estos guerreros ocuparían una extensión de casi un kilómetro. ¿Cómo podría haber pronunciado un discurso sin altavoces? ¿Quién podría haber estado en aquellos momentos trágicos, previos al combate, tomando nota taquigráfica? Además, estos discursos, a menudo, contienen razonamientos muy difíciles de hacer en pleno campo de batalla. Como mucho, se podrían gritar frases cortas, que luego se repitieran continuamente o que un caudillo militar podría ir transmitiendo a medida que cabalgaba delante de las tropas. Tal vez, algunas de estas ideas podrían corresponder a frases realmente pronunciadas por el protagonista en el seno de un pequeño grupo, antes de iniciar el combate. En todo caso, lo que es cierto es que los mencionados discursos no fueron pronunciados jamás con las florituras oratorias con que nos han sido transmitidos por los autores de las fuentes primarias.

¿Qué son entonces estos textos? ¿Son fabulaciones literarias sin base real? ¿Qué podríamos plantear desde la crítica textual? Naturalmente, son composiciones literarias, libremente elaboradas por los autores antiguos con la finalidad de intentar transmitir la sensación de angustia, de euforia, de terror o de grandeza del momento histórico. No podría ser de otra forma. Pero ello no significa que no ofrezca información interesante para el historiador. Lo que deberá saberse es qué información es parcial por interesada.

Ante una fuente textual es necesario que nos planteemos, que intentemos averiguar las *condiciones* en las que pudo elaborarse la fuente. Qué intenta conseguir y qué relación tiene el emisor con el hecho. Estos aspectos condicionan la veracidad de lo relatado o, simplemente, la parcialidad mayor o menor del que escribe. Por ejemplo, sabemos que el Senado romano sí escuchó los discursos de Cicerón, que eran leídos delante de una asamblea selecta, en un estilo bien depurado y preparado. Pero aquí nos deberíamos preguntar: «¿qué pretendía Cicerón al defender aquellas ideas?, ¿a favor o en contra de quiénes estaba?, ¿qué problema dio origen a sus intervenciones?, ¿cuáles eran sus intereses en esta cuestión?»

Hemos examinado dos tipos distintos de fuentes primarias; en el primer caso, hemos visto *narraciones*, crónicas o históricas, en los que sus autores tienen un argumento, un

mensaje y un objetivo. Para conseguir el objetivo, pone en boca de los protagonistas aquello que cree que es lo más adecuado para convencer al lector, para transmitir al lector el sentido de la historia.

En el segundo caso, se trata de *documentos* que se redactaron para ser presentados y *leídos delante de un auditorio*. Naturalmente, en estos casos, la fuente es necesario contextualizarla correctamente, ya que probablemente transmite una información literal pero fue escrita para conseguir algo en una polémica o en un conflicto, y la posición, en este caso de Cicerón no era neutra en el senado romano.

De todo cuanto hemos dicho, el análisis crítico de fuentes deberá tener en cuenta otros *factores*, como el autor o autores materiales de la fuente textual, por el protagonista o sujeto de la acción, por las circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción o el hecho y, finalmente, por la forma como lo relata. Algunos de estos factores se presentan a continuación.

¿Cómo detectar la falsedad, parcialidad o subjetividad de una fuente histórica?

- El autor o autores de las fuentes no disponen de toda la información fiable ni precisa para informarnos de un suceso. Ello puede darse por no hallarse el informante en el lugar adecuado y en el momento preciso; o bien porque el informante desconoce, por ejemplo, la lengua y las costumbres sociales de la sociedad de la cual pretende informar objetivamente. Sea por un motivo o por otro, nos conduce a errores involuntarios. Es importante preguntarnos, ante cualquier tipo de fuentes, por la *situación* del informante en el momento de emitir su información. ¿Podía realmente ver lo que ocurría?
- El autor o autores de la fuente puede que no tengan libertad para decirnos aquello que saben o han visto sobre un suceso. Un cronista pagado por un magnate no puede escribir nada que perjudique la imagen del magnate; un periodista sujeto a control político no puede informar de determinados hechos. En estos casos, el historiador debe preguntarse: «¿de quién depende?, ¿quién le paga?, ¿cuál es su base de apoyo?, ¿era realmente libre de opinar?», etc.
- Una fuente puede estar distorsionada por la adscripción del autor de la fuente a un determinado grupo social, económico, político, religioso o nacional. ¿Podía un cronista inglés del siglo XVI hablar de Felipe II sin que un escalofrío recorriera su cuerpo? ¿Podía un cronista luterano hablar desapasionadamente de las matanzas de protestantes?, o bien, ¿podía un obrero bolchevique narrar desapasionadamente los hechos en los que se vio involucrado en 1917 y de los que fue protagonista? Es por todo ello que hay que situar a la fuente en su lugar apropiado, en su contexto histórico (social, ideológico, político etc.).

El problema del aprendizaje de la causalidad histórica

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o periodo es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. En el ámbito escolar, la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar *cerrada*, como si fuera un axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer cómo se ha llegado a ello (Savage y otros, 2005). Por lo tanto, esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo, como más adelante se dirá, sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias.

Aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado

Dentro de los cometidos del historiador se halla el interrogarse sobre el pasado, es decir, qué tipo de cuestiones podemos pedir al pasado. Es natural que una buena parte de estas preguntas se refieran a la causalidad, es decir, a analizar las causas por las cuales en determinados momentos ocurren los hechos. Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto; naturalmente, los hechos históricos poseen *más de una causa*. Este problema, a menudo limitado a la historia, es susceptible de aplicación a otros campos tales como la economía, la antropología, la geografía y otras disciplinas sociales.

La *comprensión de la causalidad* en ciencias sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja. El establecimiento de la causalidad presenta dificultades evidentes para los alumnos de los primeros ciclos. Téngase en cuenta que el intervalo entre causa y efecto suele variar; en los procesos históricos puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas e indirectas. Además, hay *causas coyunturales* y *causas estructurales* de los hechos.

Por otra parte, hay que prever que los acontecimientos tienen más de una causa y *más de una consecuencia*. Además, pueden plantearse hechos que son *causa y, a la vez, una consecuencia*, en sucesiones temporales ininterrumpidas.

Finalmente, es importante diferenciar los *motivos* de las causas. Entendemos por motivos las razones que los hombres y mujeres tenemos para hacer o no hacer las cosas; también en este caso no actuamos por un solo motivo. Tanto las causas como los motivos son susceptibles de ser clasificados en económicos, sociales, políticos, ideológicos, personales, etc.

El aprendizaje de la causalidad

Con respecto a la adquisición de este concepto en los *primeros estadios de la escolarización*, hay que tener presente que el pensamiento del niño se ve limitado temporalmente y

sólo es capaz de comprender relaciones de causa/efecto si éstas están muy próximas en el tiempo. Entienden relaciones simples de *una o dos variables*, siempre que sean inmediatas. En las etapas subsiguientes, correspondientes al final de la *educación primaria y el inicio de la secundaria*, el alumno puede empezar a diferenciar *tipos de causas*, aun cuando esta capacidad de distinción no está generalizada; hasta el final de esta etapa le será muy difícil entender que un hecho puede tener más de una causa. Por lo tanto, estos conceptos sólo pueden trabajarse a partir de *situaciones cotidianas y reales*. Éste será el momento en que se puede ampliar a problemas de tipo mecánico, geográfico, antropológico, pero es discutible que se puedan aplicar al tiempo histórico.

Solamente cuando nos hallamos ante el grupo de edad de alumnos de *cursos medios o superiores de la educación* secundaria puede empezarse a trabajar los *temas causales globalmente*, es decir, estableciendo una red de relaciones causa-efecto entre diversos hechos y situaciones. Para conseguir este objetivo, resulta útil iniciarse en la investigación histórica a partir de juegos de simulación o «trabajos de detective», tal como plantea grupo Historia 13-16 (Grupo 13-16, 1990; Prats, 1989). A edades superiores a los 15 o 16 años es cuando el alumnado será capaz de atribuir un fenómeno a varias causas que actúan conjuntamente, y a tratar cada causa como una variable que, pese a que puede actuar interrelacionadamente con otra variable, debe poder ser analizada independientemente del resto.

En esta etapa ya se pueden diferenciar las *explicaciones causales*, o sea, las que se refieren a las circunstancias que causaron el acontecimiento de las *explicaciones intencionales*, que se refieren a las motivaciones que tuvieron las personas para intervenir en los hechos. Precisamente, son las múltiples relaciones que se establecen entre las explicaciones causales e intencionales las que posibilitan la formulación de una teoría que explique el acontecimiento.

La causalidad es una noción temporal y requiere ser abordada en un aprendizaje en espiral, aplicando sus aspectos más simples en los primeros estudios sistematizados de Historia. Entre los componentes de la causalidad que influyen en la enseñanza de la Historia que deben tenerse en cuenta son:

- *Principio de la ley general de causalidad*, es decir, que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.
- *Reglas de interferencia*: permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.
- *Elaboración de teorías explicativas* que relacionan las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una red conceptual jerarquizada y compleja.

Cómo acercar al alumnado al concepto de *causalidad*

La enseñanza-aprendizaje de la noción de *causalidad* e *intencionalidad* se suele plantear en tres *niveles* de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar el «por qué» ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa-efecto.

El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales.

El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas. Se supone que para abordar este aprendizaje el alumnado debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador, tales como el planteamiento de las hipótesis, clasificar y analizar las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios, etc.

En un *primer nivel* de comprensión, el objetivo fundamental consiste en pasar de la *noción intuitiva* de la causalidad a una *noción científica* de la misma, mediante la comprensión de la ley general de causalidad. Se explica el concepto de *causalidad lineal* en su relación de causa-efecto.

Las estrategias, en este nivel, pueden ser juegos de simulación que permiten determinar los esquemas conceptuales y presentar los nuevos conocimientos mediante un organizador previo. Se trata de problemas simples que se resuelven mediante cuestiones del tipo «¿por qué descarrila el tren?». La respuesta que se pide puede ser, inicialmente, sencilla: «la vía estaba en rota». Se podría complicar la explicación causal con preguntas como: «¿Quién es el responsable del mantenimiento de las vías?, ¿qué hicieron los que deben vigilar el tránsito de trenes en la zona?, ¿por qué no se invirtió dinero suficiente para mejorar el trazado o para sustituirlo por uno más seguro?», etc.

El *segundo nivel* tiene por objetivo comprender la noción de *intencionalidad* y su tipificación en económica, social, jurídico-política e ideológica. A partir de ellas se pueden determinar los motivos de un joven llamado Marcos, de diecisiete años, para trabajar en Madrid en vez de estudiar la carrera de derecho en Valladolid, como deseaban sus padres; o los de Marta para cursar biología en vez de ingeniería, etc. De esta manera, conviene simular, en este caso, las posibles razones que decidieron a Marta elegir una carrera respecto a otra: «su autopercepción como estudiante, las salidas profesionales, la influencia que han ejercido sus amigas o profesoras», etc. En el caso de Marcos, prefiere ir a otra ciudad y ganarse la vida trabajando más que estudiar derecho en su ciudad, «¿cuáles son sus razones? ¿Qué intención puede tener su opción de vivir en una ciudad distinta a la de sus padres?», etc.

Cuando estas preguntas comienzan a responderse de manera racional y, globalmente satisfactoria, deben comenzarse a introducir temas explícitamente históricos: las causas y motivos de un hecho concreto, por ejemplo: los motivos de los pioneros americanos en la llamada conquista del Oeste, la actuación de los emancipadores de una nación americana y la posición de los gobernantes de las metrópolis ante la independencia, las razones del heroísmo de algunos personajes en batallas o revoluciones, etc.

Finalmente, en un *tercer nivel* de comprensión, el objetivo es la *multicausalidad*, utilizando las leyes de la inferencia y elaboración de teorías explicativas. En los trabajos de Mario Carretero en los que se analizan determinadas experiencias entre adolescentes y adultos referidas a la causalidad histórica, los resultados parece que indicaron que el dominio de la causalidad dista de ser completo en los estudiantes no expertos en Historia. Sin embargo, parece obvio que la causalidad histórica compleja es de difícil adquisición tanto para niños y niñas como para adolescentes e, incluso, para los mismos adultos. Pero a determinados niveles se deben indicar ejercicios de relación de variables explicativas de los hechos, por ejemplo, las causas de la revolución americana o del llamado *descubrimiento* de América, donde convergen varios tipos de explicaciones causales, próximas a los hechos o remotas.

ACTIVIDADES

Las siguientes actividades promueven el desarrollo de habilidades de razonamiento histórico. La causalidad es uno de los problemas más importantes para el análisis histórico; por ello, es preciso ejercitarse en su aplicación. El establecimiento de relaciones de causa-efecto es un razonamiento eminentemente histórico, al igual que hacer inferencias o establecer relaciones entre finalidades y medios.

Te proponemos que realices algunas actividades de esta índole:

1. *Elige un hecho histórico conocido, como por ejemplo, el famoso bombardeo aéreo de Coventry o el de Guernica. Piensa en los motivos que tuvieron los atacantes para realizar semejante acto; luego procura establecer las causas del bombardeo, independientemente de los motivos de los respectivos estados mayores. Finalmente, busca qué consecuencias tuvo en ambos casos.*

2. *Determinar la veracidad de los hechos es una de las funciones de la Historia. Para darse cuenta de los mecanismos de distorsión del pasado, se sugiere el siguiente ejercicio:*
   - *Explica a un grupo de alumnos y alumnas un hecho ocurrido en un lugar lejano, de forma que parezca que lo has vivido; por ejemplo: «yo estuve en el terremoto de tal ciudad*

y me alojaba en tal hotel, cuando de repente…». Cuéntalo como una anécdota sin más interés.

- *Al cabo de un cierto tiempo, exígeles una redacción sobre aquello que les contaste, ya que es importante para verificar lo que recuerdan. No dejes que hablen entre ellos; intenta que lo redacten rápidamente, en una hoja, sin tiempo para consultar a nadie. ¿Qué ocurrirá? Unos no se acordarán de nada, otros se acordarán de detalles, pero distorsionarán los hechos, otros se habrán fijado en todo.*
- *Explícales, al final, el resultado de tu investigación sobre su memoria.*

3. *Los hechos históricos complejos nunca son el resultado de unas pocas causas. Tomemos como ejemplo los cambios que se producen a lo largo del siglo XX y que conducen a modificar el modelo de mujer imperante desde finales de la Edad Media; es decir, la revolución feminista y la revolución sexual. Intenta hacer una lista que contemple:*

- *Las causas de tipo económico, social y político que confluyen en este hecho.*
- *Las condiciones objetivas que debieron darse para que los cambios se pudieran producir.*
- *Las limitaciones que existían y que dificultaron o retardaron los cambios en la situación de la mujer.*
- *Las consecuencias que ello ha comportado en el mundo occidental.*

4. *Si elegimos un hecho concreto y circunstancial como, por ejemplo, el hundimiento del Titánic o el incendio del dirigible Hindemburg, el proceso que seguir para el análisis de causas/consecuencias podría ser el siguiente:*

- *Busca en una hemeroteca la descripción de los hechos realizada en el momento en el que ocurrieron.*
- *Busca en enciclopedias o en manuales de Historia la descripción de los hechos realizada con posterioridad a los mismos.*
- *Analiza las causas de los hechos según los coetáneos. Analiza las consecuencias en función de los historiadores y analistas posteriores.*
- *Estudia si hay coincidencias en ambas versiones.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2010). Monográfico: Resolución de problemas y didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.

ALTAMIRA, R. (1891). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Fontanet.

BAÑO, A. y otros (1980). Empollar o aprender Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 129.

BRUNER, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

CALAF, R. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-tau.

CRUZ, A.L. (2010). La simulación, una metodología eficaz en la didáctica de las ciencias sociales. Un caso con alumnos de educación secundaria: el yacimiento arqueológico simulado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.

CHEVALLARD, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencia Sociales. Revista de Investigación*, 2.

EURYDICE (2003). *Compétences clés, un concept en développement dans l'enseigment général obligatoire*. Bruselas: Unité Eurogéenne.

FORN I SALVA, F. (2010). *El laboratori d'història. La pràctica en la comprensió del passat*. Barcelona: Horsori.

GRUPO 13-16 (1990). *Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre (Proyecto didáctico Quirón).

HINSDALE, B.A. (1912). *El estudio y la enseñanza de la historia*. Madrid: Daniel Jorro.

LAVISSE, E., y otros (1934). *La enseñanza de la Historia*. Madrid. Espasa Calpe. (Ediciones de la lectura).

PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

— (2000). Etude de cas unique comme méthode pour l'apprentissage des concepts historiques et sociaux. En N. Mahy (coord.), *Se comprendre en Europe. Un «modèle» de formation continue européenne*. Lieja: Université Liége.

PRATS, J., y otros (1983). Una altra alternativa per a l'ensenyament de la História: aprendre investigant. *Papers de Batxillerat*, 2.

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lérida: Milenio.

SAVAGE, T.V., SAVAGE, M. K. y ARMSTRONG, D.G. (2005). *Teaching in the Secondary School* (6.ª ed.). Nueva Jersey: Prentice Hall.

STEARNS, P.N. (2000). Getting Specific about Training in Historical Analysis: A Case Study in World History. En P. N. Stearns, y otros (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*. Nueva York: New York University Press.

5. DIDÁCTICA DE HISTORIA DEL ARTE

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Por qué enseñar Historia del arte**
- **Qué enseñar de Historia del arte**
- **Cómo enseñar**

Cristòfol A. Trepat
Universidad de Barcelona

La Historia del arte tiene por objeto de estudio la obra de arte, y su finalidad consiste en describirla, explicarla, interpretarla y sistematizarla como producto original de la humanidad, estableciendo sus significados y funciones desde premisas históricas (Santamaría y Asensio, 2003). Los valores que han intervenido en la investigación de las obras de arte han cambiado a lo largo del tiempo, ya que se inició como un estudio que permitiera clasificar e identificar con seguridad las obras de arte valiosas a fin de que los coleccionistas y los museos las seleccionaran correctamente y las adquirieran con un criterio de cientificidad. Hoy los valores se orientan, principalmente, a la producción de un conocimiento que utiliza el método científico, y hacia la democratización, valoración y difusión del patrimonio artístico y cultural.

Por qué enseñar Historia del arte

La Historia del arte posee una gran fuerza educativa. Específicamente nos ilustra sobre la diversidad de las respuestas humanas a los mismos problemas comunes o retos simbólicos (representación de creencias, formas de celebración comunitaria, rituales funerarios, traducciones del imaginario colectivo, signos del poder social, etc.) como quizá no lo haga otra disciplina del currículo. Facilita la visualización de las continuidades y cambios en la sociedad y, si nos centramos en la evolución artística de nuestra civilización, la Historia del arte colabora, como probablemente ninguna otra ciencia, al descifrado de los códigos

visuales de Occidente y a la comprensión de su triple raíz (clásica, judeocristiana y germánica). Finalmente, y en relación con la especificidad de su objeto, la Historia del arte, en cualquiera de sus paradigmas, precisa sistemáticamente la interdisciplinariedad.[1] Esto es así porque para interpretar una obra de arte es necesario recurrir con frecuencia a fuentes literarias y filosóficas y, evidentemente, a contextos históricos concretos.[2]

La obra de arte, por otra parte, en el marco de la enseñanza de la Historia, constituye una fuente primaria de indiscutible valor, que puede ser utilizada como motivación e incluso como eje para efectuar una primera aproximación a un periodo histórico determinado. Los diversos métodos de aprendizaje de la Historia del arte, además, favorecen la madurez intelectual en la medida que permiten el trabajo autónomo y la utilización de pequeñas técnicas de indagación. En particular, en el día a día, despierta de manera sistemática la capacidad de *observación* –facilitando el trabajo lingüístico de la descripción–; de *comparación* – actividad constante en la tarea del historiador del arte para precisar características, regularidades, tendencias y evoluciones estilísticas–; y de *comunicación*, facilitando también el trabajo instrumental de la lengua en lo que se refiere a la síntesis oral o escrita e incluso en la elaboración de mensajes por otros canales (plásticos, videográficos, telemáticos, etc.). A todo ello se debe sumar la ayuda que presta al aprendizaje de las estrategias intelectuales de análisis, interpretación y sistematización (Trepat, 2003).

La Historia del arte, finalmente, colabora en la formación de la *sensibilidad*, descubre posibilidades de ocupación del tiempo libre y, a la larga, puede abrir caminos de profesionalización en el proceso emergente de las llamadas *industrias culturales* y de las nuevas tecnologías.

Qué enseñar de Historia del arte

Los contenidos de Historia del arte en secundaria están presentes en los cursos primero, segundo y cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO), en el marco del currículo de Ciencias sociales, Geografía e Historia, y en una asignatura de modalidad que se imparte en el segundo curso del bachillerato.[3] Como es sabido, los currículos de las comunidades

1. Véanse los diversos enfoques metodológicos de la Historia del arte y sus repercusiones en el saber escolar en la obra de Ávila (2001).

2. Así, por ejemplo, la identificación del tema del *Laocoonte* pasa necesariamente por la lectura del fragmento correspondiente de la *Eneida*; la interpretación de la iconografía románica requiere la lectura de fragmentos de la Biblia; el *Juramento de los Horacios* de David, de fragmentos de la obra de Tito Livio; el *Gernika* de Picasso exige una mínima referencia a la guerra civil y al martirio del pueblo vasco, etc.

3. En algunas comunidades se ofrece en tercer o cuarto curso de la ESO una materia optativa Introducción a la historia del arte.

autónomas desarrollan el decreto de enseñanzas comunes y lo completan.[4] Por su parte, los equipos de profesores de cada centro pueden añadir aquello que consideren oportuno en virtud de la existencia de obras artísticas próximas al centro docente o en función de otros criterios cualificados. Como por razones de espacio no se puede reproducir todo lo establecido en los currículos autonómicos, se ha seleccionado lo que es común y obligatorio para todos los centros españoles según los decretos de enseñanzas comunes (cuadro 1).

Cuadro 1. La Historia del arte en el decreto de enseñanzas comunes en la ESO

Objetivo general núm. 7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

Curso	Contenido	Criterios de evaluación
Primero	Conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación. (Contenido común). El arte clásico (Grecia y Roma).	Comprobar si se reconocen en el mundo actual y en el patrimonio cultural y artístico elementos relevantes de la aportación de Grecia a la configuración de la civilización occidental. Identifica en el patrimonio artístico y en otros rasgos culturales actuales el legado de la civilización romana en nuestro país.
Segundo	Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto. (Contenido común) Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación. (Contenido común). La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia. Arte y cultura en la época moderna.	Describir los rasgos (…) y artísticos que caracterizan la Europa feudal (…). Reconocer en la España actual ejemplos de la pervivencia de su legado cultural y artístico (medieval). Reconocer la aportación cultural y artística de Al-Andalus. Identificar las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad Media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de éstos. Se trata de comprobar en qué se diferencian los elementos básicos de los estilos artísticos medievales (románico, gótico, arte islámico), del renacimiento y del barroco y se aplica este conocimiento al análisis de

4. Véanse los decretos sobre enseñanzas comunes para la ESO (29 de diciembre de 2006) y para bachillerato (2 de noviembre de 2007).

Curso	Contenido	Criterios de evaluación
		obras relevantes reconociendo la significación de algunos autores españoles, particularmente del Siglo de Oro.
Cuarto	Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época e interpretación de obras artísticas significativas. Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes. (Contenidos comunes). Arte y cultura en la época contemporánea.	

En el BOE de 5 de enero de 2007 se establecen las enseñanzas comunes de Ciencias sociales, Geografía e Historia para todos los centros españoles. Uno de los once objetivos prescribe el desarrollo de la capacidad de comprensión de los elementos técnicos del arte en su realidad social, lo que comporta, como mínimo, el conocimiento de algunas épocas y estilos artísticos así como la manera de realizar un comentario del vocabulario técnico aplicado a diversas obras de arte. Algunas etapas están claramente referenciadas: el arte clásico (Grecia y Roma) el románico, el gótico, el arte islámico, el renacimiento, el barroco así como su enfoque en los criterios de evaluación. Sin embargo, en cuarto curso sólo se habla de «reconocer» elementos básicos de los principales estilos o artistas de la época contemporánea. En el último curso de la ESO no consta ninguna orientación sobre la evaluación respecto de contenido artístico alguno. Se deberá, pues, consultar los currículos de las comunidades autónomas.

El decreto de enseñanzas comunes del bachillerato traza una Historia del arte en el bachillerato de carácter enciclopédico, desde las manifestaciones artísticas helénicas hasta la actualidad. Se pone también el énfasis en la aplicación de un método de análisis y comentario de la obra artística. En el cuadro 2 se ha resumido el contenido fundamental de esta disciplina.

Cuadro 2. Contenidos básicos de la Historia del arte en el bachillerato

Enunciados temáticos
1. Contenidos comunes: significados, función social del arte, elementos formales, aplicación de un método de análisis e interpretación de obras de arte significativas. La mujer en la creación artística.
2. El arte clásico: Grecia y Roma.
3. El arte medieval: aportación del cristianismo en la arquitectura y en la iconografía. El arte islámico. El arte románico. El arte gótico.
4. El arte europeo en el mundo moderno: el renacimiento, el barroco y el arte neoclásico.
5. El siglo XIX: Goya, del eclecticismo al modernismo arquitectónico. Del romanticismo al impresionismo en las artes plásticas.
6. El arte en la primera mitad del siglo XX: las vanguardias. Del fauvismo al surrealismo. La arquitectura funcional y orgánica.
7. El arte de nuestro tiempo: universalización del arte. El estilo internacional en arquitectura. Las artes plásticas: de la abstracción al nuevo realismo. Nuevos sistemas visuales (fotografía, cine…). El impacto de las nuevas tecnologías. Arte y cultura visual de masas.

Criterios de evaluación (enunciados simples)

1. Analizar y comparar los cambios producidos en la concepción del arte y sus funciones, en distintos momentos históricos y en diversas culturas.
2. Analizar e interpretar obras de arte con un método que tenga en cuenta los elementos que las conforman (materiales, formales, tratamiento del tema, personalidad del artista, clientela, etc.), y la relación con el contexto histórico y cultural en que se producen, expresando las ideas con claridad y corrección formal, utilizando la terminología específica adecuada.
3. Analizar obras de arte representativas de una época o momento histórico, identificando en ellas las características más destacadas que permiten su clasificación en un determinado estilo artístico o como obras de un determinado artista, valorando, en su caso, la diversidad de corrientes o modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.
4. Caracterizar los principales estilos artísticos de la tradición cultural europea describiendo sus rasgos básicos, situarlos en las coordenadas espacio-temporales y relacionarlos con el contexto en que se desarrollan.
5. Contrastar y comparar concepciones estéticas y rasgos estilísticos para apreciar las permanencias y los cambios.
6. Reconocer y analizar obras significativas de artistas relevantes, con atención a artistas españoles de especial significado, distinguiendo tanto los rasgos diferenciadores de su estilo como sus particularidades.
7. Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.
8. Observar directamente y analizar monumentos artísticos y obras de arte en museos y exposiciones, previa preparación con información pertinente; apreciar la calidad estética de las obras y expresar, oralmente o por escrito, una opinión fundamentada sobre las mismas.

En el BOE de 6 de noviembre de 2007 se establecen los contenidos y criterios de evaluación de la materia Historia del arte en el bachillerato. El contenido es de carácter enciclopédico y abraza desde la creación artística de la antigua Grecia hasta nuestros días, pasando por las principales etapas estilísticas del arte occidental. Según se desprende de los criterios de evaluación –que no se refieren a ningún periodo determinado– el énfasis del conocimiento de la Historia del arte ha de manifestar, por parte del alumnado de una manera especial, la habilidad del comentario de la obra de arte. Hay que tener presente también que esta asignatura se ve condicionada en su aprendizaje por las pruebas de acceso a la universidad. Por ello, será necesario contemplar las disposiciones que cada comunidad autónoma haya establecido sobre periodos y sistemas de evaluación para esta prueba, a fin de formalizar la didáctica de esta asignatura.

Así, pues, en lo que se refiere a la Historia del arte, tanto en la ESO como también, aunque en menor medida, en el bachillerato, parece que el acento debe ponerse no tanto en el acopio de datos y en la memorización de obras de arte sino en el aprendizaje de *una manera de mirarlas*, y así disponer de los elementos adecuados para poderla *comentar* y dar de ella una *opinión fundamentada*. Es, por ello, por lo que parece oportuno para la *ESO* el aprendizaje en el primer curso de la lectura de la arquitectura, y en segundo curso el aprendizaje del comentario de las obras escultóricas y pictóricas. En cuarto curso sería procedente aplicar los esquemas de comentario a diversas obras pictóricas, arquitectónicas o escultóricas que se identifiquen en la programación.

A tenor de lo que puedan disponer los currículos de las comunidades autónomas, en la ESO parece que no se debe enfatizar la correlación sistemática de estilos artísticos sino el análisis en profundidad de uno o dos de ellos en función del aprendizaje de comentario de obras concretas. A título de ejemplo parece mejor estudiar el comentario de las obras escultóricas analizando las

imágenes de los David de Donatello, Miguel Ángel y Bernini, respectivamente. Esto permitiría comparar, además, el renacimiento y el barroco, y analizar las continuidades y los cambios tanto en el ámbito de la forma como de los significados, en relación con sus contextos estético-históricos.

En el *bachillerato* se deberían repasar las metodologías de lectura, enriquecerlas y aplicarlas sistemáticamente teniendo en cuenta lo que dispongan las normas de realización de las pruebas de acceso a la universidad. Este método de lectura se debería ya realizar dentro de una programación sistemática histórico-cronológica.

Cómo enseñar

Todo aprendizaje supone adquirir un conocimiento o una conducta más o menos permanente como consecuencia de una o más experiencias. En los centros dedicados a la docencia, el aprendizaje es consecuencia también de una serie de experiencias, diseñadas y dirigidas por el profesorado en función de uno o más objetivos didácticos. Así, pues, uno de los saberes que han de adquirir las personas que se dedican a la docencia es la técnica de la programación, y el diseño e interactuación de actividades de aprendizaje con el alumnado. Sin embargo, no es lo mismo enseñar Física que Lengua, Música que Matemáticas, Biología que Historia del arte. Y aunque se puedan determinar algunos marcos generales en lo que se refiere a la *instrucción*,[5] la especificidad de la epistemología de una disciplina y las particularidades técnicas en la aplicación de su método conllevan maneras distintas en la construcción de los aprendizajes.

Así, pues, a continuación se comentan brevemente los *paradigmas*[6] de la Historia del arte, necesarios para fundamentar un esquema de programación y de comentario de la obra artística, para pasar luego a proponer modelos de actividades de aprendizaje.

5. Se reivindica aquí el concepto de *instrucción*, injustamente denostado. Se entiende por *educación* el proceso mediante el cual una sociedad adulta incorpora a los adultos en su seno. La *instrucción* constituye una parte de este proceso educativo consistente en construir aprendizajes específicos –matemáticas, biología, lengua, idioma extranjero, historia, geografía, música, expresión visual y plástica, etc.– en centros especializados –escuelas, institutos y centros docentes en general–. El profesorado de secundaria es, ante todo, un *técnico de la instrucción* en el ámbito de las disciplinas o lenguajes que domina. Debe saber, por supuesto, lo que enseña y, además, ha de saber cómo enseñarlo para que sea susceptible de ser comprendido y aprendido por su alumnado. Asimismo, colabora en la educación del alumnado, tanto a partir de su acción didáctica en clase –que no es ajena a los valores– como en su ejemplaridad personal. Para instruir, en principio, basta la acción del profesorado; para educar, sin embargo, es necesaria la «tribu entera» como nos recuerda acertadamente el profesor Marina citando un aforismo africano.

6. Se entiende aquí por *paradigma* –del griego *pardeigma* 'ejemplo', 'modelo'– el enfoque y el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo específico de tiempo. Un paradigma establece el objetivo que debe observarse, las preguntas que deben formularse para alcanzar dicho objetivo y cómo deben estructurarse las respuestas para interpretar los resultados de la investigación.

Los paradigmas o enfoques metodológicos de Historia del arte

A pesar de la juventud de la disciplina, se reconocen en ella hasta dieciséis paradigmas[7] (Santamaria y Asensio, 2003). ¿Por cuál de los diversos enfoques o paradigmas existentes debemos optar para diseñar unidades didácticas de Historia del arte y esquemas de comentario de las obras artísticas? La respuesta no es fácil (Álvarez de la Prada, 1996). Al fin y al cabo la disciplina no produce una única Historia del arte sino muchas historias del arte que dan lugar a formas distintas de interpretar la creación artística. Ello no obstante, didácticamente hablando, parece fuera de duda que en la secundaria no se debe optar por un solo paradigma sino por una síntesis provisional de algunos métodos considerados vigentes en el mundo académico y que son mayoritarios en la práctica de la mayoría de los profesores que imparten la disciplina en las etapas de secundaria. Nuestra propuesta, puestos a elegir, se fundamenta en los paradigmas *positivista*, *formalista*, *iconológico* y *sociológico* (cuadro 3).

Cuadro 3. Síntesis de los paradigmas elegidos en Historia del arte

Enfoque metodológico	Conceptos estructurantes	Para un esquema de comentario y programación
Positivista	• Materia. • Técnica. • Catalogación. • Estilo. • Generaciones. • Contexto cultural.	• Documentación general y catalogación. • Definición del estilo. • Contexto cultural.
Formalista	• Forma. • Significado de las formas. • Evolución.	• Análisis formal. • Definición del estilo.
Iconológico	• Símbolo. • Imaginario. • Iconografía. • Estilo. • Interdisciplinariedad.	• Análisis iconográfico. • Análisis simbólico. • Contexto cultural.
Sociológico	• Artista (rol social). • Escuela. • Comitente (quien encarga). • Función social e ideológica. • Contexto histórico. • Relación forma-ideas dominantes.	• Rol del artista • Comitente. • Función social e ideológica.

Para fundamentar una programación y, en especial, un esquema de comentario aplicable a las obras artísticas, parece pertinente elaborar una síntesis de los cuatro enfoques mayoritarios en la práctica docente en secundaria (columna de la izquierda). De cada paradigma se eligen también los conceptos estructurantes de su opción (columna del centro), lo que nos puede conducir a un esquema claro, entre otros posibles, de comentario y programación.

7. Los paradigmas de la Historia del arte, según Santamaría y Asensio, son los siguientes: biográfico, historicista, formalista, iconográfico-iconológico, semiótico, técnico-material, marxista, sociológico, teoría de la recepción, psicología de las formas, fenomenología, estructuralismo, psicoanálisis, deconstrucción, feminismo, y multiculturalismo.

La programación de una unidad didáctica de Historia del arte

De acuerdo, pues, con la síntesis de los modelos del apartado anterior, se puede elaborar una propuesta de programación de las unidades didácticas de Historia del arte. Con todo, no debe olvidarse que los elementos clave de una programación vienen constituidos por cuatro núcleos: la ordenación del contenido, los objetivos didácticos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación.[8] Se trata a continuación de los dos primeros elementos.

En lo que respecta a la ordenación del *contenido*, después de la pertinente evaluación inicial, se debe proponer el aprendizaje del *tiempo* y del *espacio* correspondiente al periodo estudiado. El alumnado ha de centrar las fechas clave del contexto histórico y los hitos artísticos en sucesión y simultaneidad así como el conocimiento del espacio y de toponimia artística. Este *contexto histórico* –que debe constituir una relación clara con aspectos de significado e incluso de forma– debe ser tratado con *fuentes adecuadas*. Así, por ejemplo, la construcción del Partenón se puede relacionar con el resultado del conflicto de las polis griegas con Persia, o la ubicación del monasterio de Poblet con la necesidad de fijar población en el territorio recién «reconquistado» por los cristianos del Norte. A continuación debería programarse el contenido referido al *imaginario*: creencias, religión, visión del mundo, ideales de belleza o de estética, etc. Un tercer bloque presentaría la información de las *características generales* de un vehículo artístico concreto (arquitectura, escultura o pintura) para pasar, finalmente, a su *evolución* y al *análisis de las obras más relevantes* en las que se concretaría tanto el método de análisis y comentario como aquellos aspectos presentados en los puntos precedentes (por ejemplo, la relación sobre el ideal de belleza griego y la proporción áurea de la fachada del Partenón). Este esquema de programación cumple con el requisito de proponer la información *desde lo más general, inclusor y sencillo a lo más concreto, particular y complejo* (cuadro 4).

Cuadro 4. Esquema teórico y ejemplo de programación

Esquema teórico	La arquitectura griega (bachillerato)
1. Evaluación inicial. 2. El tiempo y el espacio: contexto histórico. 3. El imaginario. 4. El vehículo artístico concreto (arquitectura, escultura o pintura de...). 4.1 Características generales de los estilos. 4.2 Evolución estilística. 4.3 Análisis y comentario de obras y/o artistasrelevantes.	1. Evaluación inicial. 2. El contexto. • El marco geográfico. • El contexto histórico. 3. Lo imaginario. • La dimensión humana y la racionalidad. • El ideal de belleza. 4. La arquitectura griega. • Características generales. • El templo.

8. No se trata en este texto de la evaluación, puesto que se dedica un capítulo entero a esta parte de la didáctica. Para la elaboración de pruebas de corrección objetiva de Historia del arte, véase Trepat (2006).

	• Los órdenes arquitectónicos. • Las tipologías arquitectónicas. 5. El comentario de una obra arquitectónica. • El primer paso: catalogación y descripción. • El análisis formal. • La interpretación. • Actividades de aplicación: el Partenón, el Erecteion, Niké Áptera, el Altar de Zeus en Pérgamo.

En la columna de la izquierda se ha detallado el esquema general teórico para realizar una programación de una unidad didáctica de Historia del arte. A la derecha se presenta la presentación esquemática de una programación conceptual de la arquitectura griega. Obsérvese que en la concreción del esquema se procede de lo más general y sencillo a lo más particular y complejo. Dentro de la programación se integra el aprendizaje de una de las habilidades técnicas o procedimientos más importantes en el estudio de la Historia del arte: el esquema de comentario de una obra arquitectónica. Aunque se aplique a edificios griegos, el esquema debe servir para ser aplicado a otras épocas o estilos artísticos.

Los *objetivos didácticos* son tan importantes como el contenido. Éstos deben dirigir el orden de aprendizaje del alumnado, y su conocimiento previo al inicio de las actividades de aprendizaje por parte de aquél es sustancial, especialmente si las actividades de evaluación se corresponden con los objetivos previamente anunciados. Los objetivos deberían describir el *grado* (aquello que hay que saber y hasta qué nivel) y el *tipo* (es decir, la forma de manifestar lo aprendido). Resulta útil plantear los objetivos a través de verbos en infinitivo que describan conductas observables. En este sentido no se deberían emplear verbos como «conocer», «saber», «darse cuenta de», «entender», etc., puesto que no indican la forma a través de la cual se puede evaluar. Para determinar los objetivos didácticos, resulta útil, a veces, trabajar a partir de la intuición profesional sobre la forma con que se pretende diseñar la actividad de evaluación. En el cuadro 5 se propone un ejemplo de formulación de objetivos didácticos correspondientes a la unidad de arquitectura griega.

Cuadro 5. Ejemplo de objetivos didácticos correspondientes a la unidad de arquitectura griega

Enunciados conceptuales	Objetivos didácticos
El contexto	• Construir y comentar un friso cronológico con la secuencia de los grandes periodos estilísticos griegos (prehelénico y helénico) y la secuencia artística del periodo helénico. • Identificar los topónimos básicos de la antigua Grecia relacionados con las principales obras artísticas.
Lo imaginario	• Exponer los rasgos culturales de lo imaginario griego y de su ideal de belleza a partir de textos e imágenes. • Relacionar los rasgos culturales griegos con las características generales de su arquitectura histórica.

Enunciados conceptuales	Objetivos didácticos
La arquitectura griega	• Aplicar los elementos característicos de búsqueda «de la armonía visual» de la arquitectura griega a la fachada del Partenón. • Identificar las tipologías arquitectónicas griegas a partir de imágenes. • Identificar las partes del templo griego indicando su función relacionándolo con los cultos y la visión mitológica griega. • Relacionar los tipos de planta del templo griego con su dibujo. • Identificar los elementos de apoyo y los elementos sustentantes de los tres órdenes arquitectónicos. • Relacionar fuentes sobre las proporciones de los órdenes arquitectónicos con el estilo correcto.
El comentario de una obra arquitectónica	• Identificar correctamente los pasos del comentario propuesto para una obra arquitectónica (documentación-descripción, análisis formal e interpretación). • Aplicar los pasos de comentario a las obras griegas mencionadas en el programa.

Es de la mayor importancia que el alumnado conozca los objetivos didácticos y que éstos constituyan la base de la evaluación. La redacción de los objetivos se relaciona con los contenidos conceptuales o procedimentales y están redactados con verbos de conductas observables.

El comentario de la obra de arte

En el decreto de enseñanzas comunes y también en el nuevo marco competencial que conforma los currículos actuales se acentúa la aplicación de los conocimientos en situaciones distintas a las producidas en el proceso de aprendizaje. En la disciplina de Historia del arte, este saber competencial pasa sustancialmente por desarrollar la capacidad de análisis de las obras artísticas y por el aprendizaje de un método para su lectura. El objetivo de aprender a leer una obra de arte deriva, también, de la peculiar epistemología de la materia en cuanto forma razonable de conocimiento. Por lo tanto, sin declinar la posible importancia del goce estético y de la formación de la intuición, el estudio de la obra de arte en las ciencias sociales obedece a prioridades de comprensión y explicación en un contexto social e histórico determinado, más que a otro tipo de dimensiones. Es necesario recordar que el arte no es una ciencia, pero la historia del arte es una disciplina científica que procede a describir, analizar e interpretar todo lo que se refiere a la obra de arte.[9]

Las técnicas, habilidades o procedimientos, en definitiva, el «saber hacer», se pueden aprender de muchas maneras. Una de las posibles puede consistir en la estrategia que se resume en el cuadro 6 (en la página siguiente) y que ha sido repetidamente contrastada en las aulas con eficiencia.

9. Esta idea está expresada con contundencia y claridad por el profesor Vicenç Furió (1990).

Cuadro 6. Didáctica de un procedimiento

1.	Explicitar el orden de pasos de manera teórica y de forma clara ante el alumnado a través de actividades de enseñanza por recepción (explicación oral con programas de presentación o pizarra digital, etc.).
2.	Ejemplificar el orden de pasos de lectura a una obra de arte concreta dentro del contexto histórico que se utiliza durante el período lectivo concreto, haciendo notar con insistencia las formas de obtener información (en algunos casos proponiéndola por escrito).
3.	Realizar actividades sencillas siguiendo el orden de actuaciones conjuntamente con el alumnado.
4.	Pedir al alumnado, sistemáticamente, a lo largo del curso, la realización de actividades (individualmente o en grupo) consistentes en leer obras distintas sobre las épocas históricas en las que se contextualiza el trabajo del aula, obras desconocidas previamente por él.

La didáctica de este procedimiento ha de tener presente dos reservas importantes. En primer lugar, no debe pretender explotar de entrada todas las posibilidades que ofrece el procedimiento de manera exhaustiva, especialmente en lo que se refiere al vocabulario y a las técnicas de un vehículo artístico concreto. Y, en segundo lugar, no se debe pretender leer de acuerdo con las pautas señaladas cada una de las obras de arte que aparecen en el aula. Las obras de arte pueden y deben ser utilizadas para comentar un solo aspecto (por ejemplo, la luz de un cuadro, una técnica de escultura o el tratamiento iconográfico de un tema). Los diversos pasos de un procedimiento puede dar lugar a actividades concretas que se refieran sólo a ellos. Así, por ejemplo, una vez explicada la forma de realizar el primer paso (documentación y primera descripción), se puede pedir sistemáticamente para obras distintas que los alumnos realicen tareas en esta única acción.

Siguiendo los cuatro paradigmas o enfoques metodológicos que se han elegido, se puede articular un esquema general en torno a tres puntos básicos: *documentación* (positivismo), *análisis formal* (formalismo, iconología) e *interpretación* (iconología, enfoque sociológico).[10] Este último punto se debe dividir en dos grandes apartados: el *análisis del contenido* y la *explicación causal en la historia* (causas, motivos y funciones).

A fin de proporcionar puntos de reflexión operativos al alumnado, resulta particularmente didáctico acompañar cada uno de los pasos de una serie de *preguntas* que inciten a la reflexión (cuadro 7, en la página siguiente).

10. No se pretende presentar el único orden de acciones para la elaboración de un comentario. Existen otros puntos de vista. En este sentido, veáse Candau (2006).

Cuadro 7. Esquema general para la lectura de una obra artística

Pasos	Contenido de los pasos	Preguntas
1. Documentación general o catalogación y primera descripción.	Conjunto de aspectos y datos externos de la obra artística.	¿Qué es? ¿A qué época pertenece? ¿Dónde está? ¿Qué dimensiones posee? ¿Cómo es en líneas generales?
2. Identificación y análisis de los elementos formales.	El vocabulario o significante concreto del vehículo artístico, determinación del estilo.	¿Cómo es en concreto? ¿De qué manera «habla» o se comunica?
3. Interpretación: • Contenido. • Causalidad y función.	El significado o semántica de la obra, el tema.	¿Qué significa? ¿Qué quiere decir?
	Las diversas razones (personales, sociales, económicas, ideológicas, etc.) que impulsan la creación de una obra de arte y sus finalidades conscientes.	¿Por qué se hizo? ¿Con qué finalidad? ¿Quién encargó la obra? ¿A quién se dirigía?

De acuerdo con los enfoques metodológicos elegidos, la propuesta de comentario de una obra artística, para todos los vehículos que habitualmente se estudian en Historia del arte en educación secundaria, consistiría en concretar tres grandes pasos o acciones: documentación y primera descripción, análisis formal e interpretación (contenido, causalidad y función).

Cada vehículo artístico (escultura, arquitectura, pintura) comporta el aprendizaje de un vocabulario específico. Así, por ejemplo, en escultura será necesario distinguir entre bulto redondo y alto relieve (o bajo relieve), entre talla, modelado o fundición; en pintura se deberá distinguir entre colores fríos y cálidos, entre fresco y óleo; y en arquitectura, entre sistema constructivo adintelado o abovedado, etc. Los esquemas de comentario, didácticamente hablando, se pueden presentar al alumnado por partes. Así, es posible ofrecer primero el capítulo de descripción y documentación para pasar más tarde al análisis formal y, al final, a la interpretación.

A título de ejemplo véase un tipo de ficha sobre los dos primeros pasos –documentación y análisis formal– en el aprendizaje de comentario de una pintura. Este tipo de fichas pueden ser útiles también para una visita a un museo o exposición (cuadros 8 y 9 en la página siguiente).[11]

11. Véase Trepat (2002) para una exposición sistemática de estos esquemas y su aplicación a la escultura, la arquitectura y la pintura.

Cuadro 8. Esquema del primer paso de comentario de una obra pictórica

Catalogación	Título: Autor: Cronología: Dimensiones: Lugar original:	
Primera aproximación	Técnica.	Al fresco ☐ Al temple ☐ Al óleo ☐ Otras ☐ (Especificar cuál)
	Soporte.	Muro ☐ Madera ☐ Tela ☐ Otros ☐ (Especificar cuál)
Primera descripción (Inventario de formas y temas de izquierda a derecha y de primer a último plano)		

Esquema del primer paso de comentario de una obra pictórica. Es importante que el alumnado antes de proceder a la aplicación de esta acción, otorgue significado a los conceptos de las técnicas y los soportes visualizando ejemplos claros de cada uno.

Cuadro 9. Análisis formal de una pintura

Elementos plásticos: la línea o el dibujo	Predominio de la recta ☐ Predominio de la curva ☐ Perspectiva: ☐ • Lineal ☐ • Atmosférica ☐ • Inexistente ☐	Notas para un comentario de la línea.
Elementos plásticos: el color	Fríos ☐ Cálidos ☐	Notas para un comentario del color.
Elementos plásticos: la luz	Sin luz (colores planos) ☐ Luz real ☐ Irreal o simbólica ☐	Notas para un comentario de la luz.

Composición	Simétrica ☐ Cerrada ☐ Asimétrica ☐ Abierta ☐ Líneas o formas principales: Diagonal ☐ Curvilínea ☐ Vertical ☐ Triangular ☐ Circula ☐ Piramidal ☐ Otras ☐	Notas para un comentario de la composición.
Tiempo	Referencial ☐ Dinámico ☐ Simbólico ☐	Notas para un comentario del tiempo y del ritmo.
Ritmo	Reposo ☐ Movimiento ☐ Equilibrio ☐	

Una vez realizada esta ficha en un número limitado de obras del mismo estilo, se pide al alumnado que utilizando los conceptos estructurantes de la columna de la izquierda deduzca y establezca por escrito el estilo de un autor o de un periodo. En el apartado de notas para el comentario, además de los aspectos técnicos, se puede introducir el comentario o descripción de tipo más personal.

El método para documentar una obra –y las formas de búsqueda de datos y fuentes–, situarla y describirla utilizando, además, el vocabulario específico de cada vehículo artístico, una vez aprendido, resulta fácilmente aplicable a muchas obras de arte de manera autónoma por parte del alumnado. Lo mismo ocurre con la práctica del análisis formal. En cambio, el tercer paso, la interpretación, precisa siempre o casi siempre de la mediación del profesorado o bien de la consulta de fuentes pertinentes para poder desentrañar una aproximación a significados y funciones. En una pintura el contenido debería contemplar el estudio y tratamiento del tema (si se trata de una pintura figurativa con un grado de iconicidad suficiente), el género y el encargo y recepción de la obra. La funcionalidad y las explicaciones en relación con el contexto histórico son contenidos más sofisticados en los que la ordenación de la información a través de las actividades de aprendizaje precisa casi inevitablemente la actuación o dirección del profesorado (cuadro 10).

Cuadro 10. El tercer paso: la interpretación

Contenido y significación	El tema.	• Consciente: título e historia narrada en su caso (si es figurativa). • Fuente del tema. • Interpretación del tema (elementos de lo imaginario que traducen).
	Género o tipología.	• Religioso. • Retrato. • Naturaleza muerta. • Narrativo . • Histórico. • Paisajístico. • De género cotidiano. • Informal • Otros.
	Recepción.	• Quien encarga la obra. • A quien se dirige la obra (¿qué se quiere decir con la línea y los colores?). • Lugar de la obra en su intención original.

Función	• Mágica. • Propaganda. • Narrativa. • Paisajística. • Decorativa.	• Conmemorativa. • Retrato. • Expresiva del mundo individual del artista.	• Estética. • Religiosa. • Naturaleza muerta. • Otros.	• Ilustrativa (didáctica). • De género cotidiano.
Explicaciones	• Relación de la forma y de los símbolos con la época histórica. • Relación de la función con la época histórica. • El papel del artista pintor. • Otros.			

El tercer paso, el más interesante, y a la vez el más difícil, identifica el tema, el género, el encargo y la recepción de la obra de arte. Funciones y explicaciones que relacionan las formas con la época, su imaginario y su sociedad cierran esta propuesta de comentario de una obra de arte.

Las actividades de aprendizaje

Las actividades y tareas diseñadas, dirigidas e interactuadas por el profesorado con el alumnado, constituyen lo esencial del proceso de aprendizaje, el espacio y el tiempo en que se dirime la experiencia o experiencias de las cuales se derivará un cambio de conducta o de conocimiento. Son muchas las posibilidades a la hora de realizar actividades y tareas. Sin entrar en ninguna teoría concreta del aprendizaje, por falta de espacio, señalamos a continuación algunos principios y ejemplos que suelen dar un buen rendimiento según muestra la práctica en el aula.

En primer lugar, es altamente aconsejable que cada unidad lectiva contemple *diversos registros* que, a su vez, contengan actividades de naturaleza diversa. Se sugiere que antes de empezar la sesión lectiva se presente al alumnado un pequeño resumen oral de lo que se trabajó en la sesión anterior, de las tareas personales o grupales en curso y, finalmente, el esquema de lo que se pretende realizar en la sesión. Esto es necesario para *contextualizar* el trabajo del aula ya que, aunque el profesorado está altamente situado en lo que hizo y en lo que va hacer, el alumnado ha tenido otras clases desde la última efectuada en esta disciplina. Estos primeros minutos de recuerdo y presentación de lo que se va a hacer en el aula son muy importantes.

Cuando se habla de diversos registros dentro de la unidad lectiva, nos referimos a la tipología de las actividades. Así, por ejemplo, una unidad lectiva puede empezar con una explicación oral del profesor con el apoyo de un programa de presentación; puede continuar, a propósito del contenido de lo expuesto, por la solución en parejas, grupo pequeño o individualmente de unas tareas de lectura y comparación de los significados del texto con obras determinadas para identificar un tema o un estilo y, finalmente, puede acabar con una puesta en común de lo trabajado por el alumnado.

Las actividades de aprendizaje en el aula y las tareas individuales o grupales fuera del aula también deben ser distintas. Parece efectivo que sean de tres tipologías generales, a saber: *visuales*, *auditivas* y *cinestésicas*. Serían actividades visuales la lectura de textos o la audición con soporte visual de la exposición de un profesor y la toma de apuntes. Un ejemplo de actividad auditiva lo podría ser la lectura de un texto en voz alta en clase (que puede ser tomada, por supuesto, del libro de texto, sea en soporte papel o en soporte digital). Pueden ser ejemplo de actividades cinestésicas, un tipo de actividades que priman la sensación y el movimiento, el debate, la construcción de un mural, identificar sobre una obra de arte plastificada las líneas principales de la composición por medio de un lápiz sobre papel transparente, y algunos tipos de juegos.[12]

A continuación se proponen algunos ejemplos de actividades de aprendizaje en Historia del arte que se apartan del tipo de actividades comunes a las ciencias sociales (como pueden ser la lectura de textos informativos, la identificación de ideas y palabras clave, los tests de comprensión lectora, la explicación oral y la toma de apuntes, etc.).

Aplicación del primer paso de comentario (ESO)

Aplica a esta obra, *La Anunciación*, de Fra Angelico el primer paso de comentario.

1. Catalogación:
   - Título:
   - Autor:
   - Cronología:
2. Reseña breve:
   - Técnica:
   - Soporte:
   - Lugar:
3. Descripción de lo que ves en la pintura. Puedes redactar la descripción de izquierda a derecha o del primer al último plano.

12. Se ha experimentado con notoria eficiencia, por ejemplo, el llamado *juego de las estatuas*. Al enseñar escultura griega, renacentista o barroca, se ofreció a los alumnos organizados en equipos, un listado de obras que debían representar en clase. Cada equipo, sin decir cuál era, la representaba en clase y un equipo contrario debía identificarla. A renglón seguido, el equipo que la había representado preguntaba al contrario aspectos de la estatua, relieve o grupo escultórico diversos datos concernientes a la documentación, al análisis formal y a la interpretación. Se otorgaba un punto por acierto. El alumnado con el que se experimentó este «juego» como modalidad de actividad cinestésica se sintió motivado para buscar información sobre las estatuas que intervenían, y a lo largo del juego comprobó que retenía el conocimiento adquirido. No se trata de llenar una unidad lectiva con actividades sólo de este género, sino de utilizarla únicamente durante una parte de la misma.

Ejemplo de actividad cinestésica

Sobrepón un papel vegetal o transparente sobre los cuadros *Las Meninas* de Velázquez y *El grito* de Munch. Identifica y traza las líneas fundamentales. ¿Predomina la curva o la recta? Analiza la sensación teórica que las líneas han de producir y mira si se corresponden, en principio, con la temática del cuadro.

Predomina: .....

Produce sensación de: .....

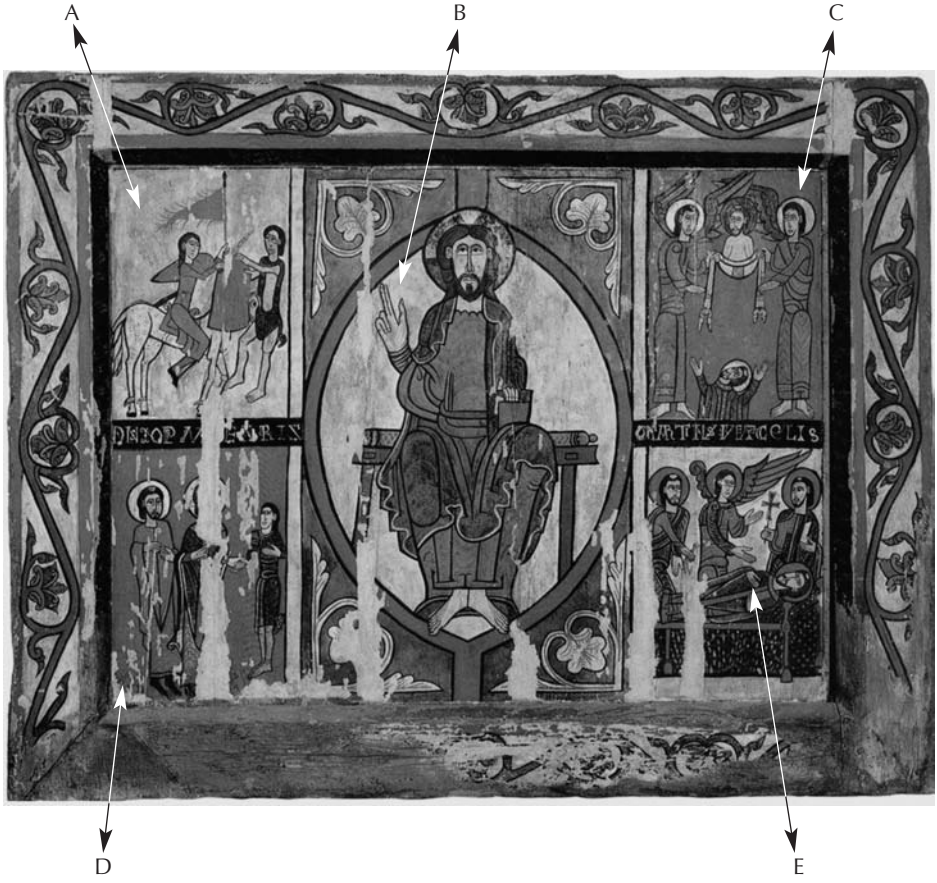
Predomina: .....

Produce sensación de: .....

Una de las actividades de aprendizaje adecuadas en Historia del arte consiste en facilitar las fuentes iconográficas al alumnado y pedir que, a partir de ellas, interpreten los temas de determinadas obras.

Ejemplo de actividad para la lectura del tema de un cuadro con el uso de fuentes

Observa el frontal románico de Sant Martí de Puigbò del siglo XII, que se encuentra en el Museo episcopal de Vic, (Cataluña) y lee la siguiente fuente:



Martín formó parte del ejército imperial en tiempos de los césares Constantino y Juliano (…). Un día de invierno vio al lado de las puertas de la ciudad un pobre que pedía limosna. (…) Desenvainó su espada, cortó su capa en dos mitades, dio una de ellas al mendigo y con la otra se cubrió él. Esta misma noche se le apareció Jesucristo vestido con la media capa que había donado al mendigo (…).

Martín se hizo bautizar inmediatamente. [Fue monje y llegó a ser obispo de Tours](…). Un día, al volver del monasterio, los monjes le dijeron que un catecúmeno había muerto sin bautizar. San Martín lo resucitó (…). A los ochenta y un años de edad libró su alma a Dios (…). Eso que oímos –manifestó San Severino durante su sepelio–son los himnos que entonan los ángeles mientras llevan el alma de San Martín al paraíso. (*La leyenda dorada*. Recopilación de vidas de santos del siglo XIII)

Ficha iconográfica

A partir del texto identifica los temas de cada escena. Indica el orden de lectura de las escenas. Verifica si en otros frontales románicos la secuencia de la lectura es la misma.

A	
B	
C	
D	
E	

El orden de lectura es el siguiente:

El uso de fuentes primarias en las actividades de aprendizaje de la Historia del arte resulta de gran importancia didáctica. Así, por ejemplo, esta actividad se realizó después de la lectura en voz alta de un texto sobre la estética general que caracteriza el neoclasicismo y el romanticismo. Tan importante es la identificación como la argumentación. A continuación se proyectó *La muerte de Sócrates* (David) y *La libertad guiando al pueblo* (Eugène Délacroix). Una vez que la profesora ha explicado, a grandes rasgos, la temática del cuadro –que el alumnado desconocía– se propuso al alumnado que indicaran qué cuadro pertenecía al romanticismo y cuál al neoclasicismo en función de los textos. Así, pues, la secuencia de actividades fue la siguiente: explicación oral, lectura de texto en voz alta, identificación de los conceptos expuestos en las fuentes textuales primarias y, finalmente, aplicación de dichos conceptos a dos obras pictóricas no vistas en clase previamente con su argumentación correspondiente.

Ejemplo de los usos de fuentes textuales en Historia del arte

¿Cuál de los textos te parece que responde a la estética romántica y cuál a la neoclásica? Argumenta la respuesta.

Fuente A:

> *¡Oh, sí! El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona, y cuando el entusiasmo desaparece, queda como un hijo pródigo a quien el padre hizo fuera de casa.* (F. Hölderlin, 1770-1843)

Fuente B:

> *El arte (...) debe fomentar el progreso del espíritu humano y la transmisión a la posteridad de los admirables ejemplos de los esfuerzos de un pueblo formidable que, guiado por la razón y la filosofía, está reinstaurando en la tierra el reinado de la libertad, la igualdad y de la ley. Hace falta que el arte contribuya a la educación del pueblo (...),* (Jacque-Louis David, 1748-1825)

Fuente C:

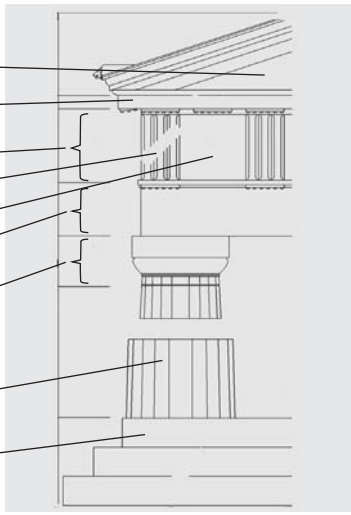
> *El arte se debe basar en reglas y en un método racional (...). Se debe buscar la belleza ideal que tiene unos principios permanentes de valor universal. Las representaciones pictóricas deben ser verosímiles, equilibradas, con pocos personajes y deben cumplir una función edificante y moral.* (Joshua Reynolds, 1697-1764)

Una de las tipologías de actividades de aprendizaje más frecuentes en Historia del arte, especialmente en la fase de identificación, interiorización y aplicación del vocabulario –en el análisis formal– consiste en ejercicios de aplicación posteriores a la lectura de textos, visualizaciones de imágenes o explicaciones orales, como se muestra a continuación.

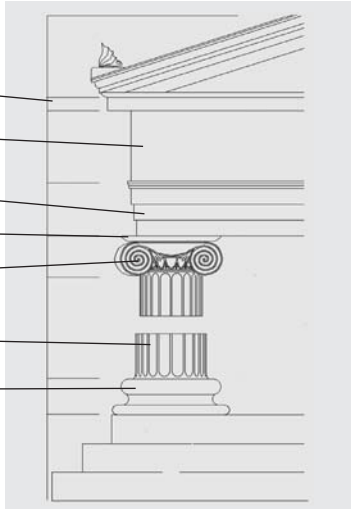
Ejemplo de actividad de aplicación posterior a una explicación

Escribe el nombre de cada parte indicada por una flecha:

Orden.....



Orden.....



La observación directa e indirecta

En la didáctica de la Historia del arte, una de las actividades más habituales es, por la propia naturaleza de la disciplina, la *observación indirecta* a través de la proyección de diapositivas con programas de presentación, o bien la observación directa en monumentos, museos o exposiciones temporales que estén al alcance del alumnado.

Desde siempre, el profesorado de Historia del arte ha utilizado la proyección de diapositivas estáticas. En la primera década del siglo XXI se ha generalizado la utilización de los programas de presentación (el más conocido y utilizado es hasta la fecha el Power Point), y más recientemente se empieza a utilizar la pizarra digital. Ambos recursos permiten una comprensión más rápida de aquellos conceptos que resultaban difíciles de aprender, no por su dificultad intrínseca sino por el método de presentación oral de la transmisión. Así, por ejemplo, el canon de Policleto es más rápido de comprender con una proyección que permita ver su estructura, bien por el dinamismo de la presentación sobre la imagen o bien porque el profesorado puede marcar, en la pizarra digital, encima de la imagen, lo que considere oportuno.

También son numerosos los recursos didácticos que se pueden utilizar en lo que concierne a la pintura histórica. La imagen y sus detalles dan un buen apoyo a la exposición oral. Permite el ejercicio de la descripción oral por parte del alumnado y, en especial, es un magnífico medio para todo lo referente al análisis formal. Permite destacar las líneas y el dibujo, marcar los colores cálidos o fríos, definir los tipos de luz y realizar todo tipo de visualizaciones respecto de la composición.[13]

En lo que se refiere a las *observaciones directas* de monumentos o museos, deben contemplarse cuatro requisitos. El primero de ellos es que la actividad en el museo se refiera a una *programación concreta*. No siempre es posible. Pero la eficacia es mayor cuando la visita coincide con la programación temática en su temporalidad lógica, es decir, en el momento preciso en que se ofrece la información en las actividades habituales del aula. La visita debería tener, en la medida de lo posible, coherencia con la programación.

El segundo requisito consiste en efectuar la visita relacionada siempre con el proceso programado en el marco de una *unidad didáctica concreta*. Así se favorece la conversión de la información en conocimiento. Casi siempre es imprescindible realizar actividades previas y posteriores directamente relacionadas con la visita al monumento o museo. Las actividades de aprendizaje realizadas en un museo o en la visita a un monumento o exposición temporal al margen de una preparación o de una recepción posterior, en la que se incluyan actividades

13. Para una exposición más pormenorizada y con ejemplos del uso del Power Point en Historia del arte, véase Trepat y Rivero (2010).

de evaluación relacionadas con objetivos concretos de la visita, no suelen producir, en general, *efectos duraderos de aprendizaje*. Éste es el tercer requisito. Finalmente, es aconsejable que las actividades de aprendizaje realizadas en la observación directa se reduzcan al mínimo en los aspectos de lectura y escritura. Para ello es fundamental elaborar fichas que permitan tomar notas breves o acentuar aspectos de lectura que posibiliten posteriormente la realización de comentarios, la respuesta de cuestiones o la elaboración de síntesis.

ACTIVIDADES

1. *Elabora una programación conceptual, siguiendo el modelo del cuadro 4 (pp. 96-97), de las siguientes unidades didácticas: la arquitectura románica, la pintura renacentista italiana, la escultura barroca, la pintura del siglo XIX (del neoclasicismo al impresionismo), las vanguardias hasta el fin de la segunda guerra mundial y la arquitectura del siglo XX.*

2. *Redacta los objetivos didácticos de las programaciones conceptuales de la actividad anterior.*

3. *Ejemplifica cómo procederías a la enseñanza del procedimiento del comentario o de la lectura de la escultura siguiendo el esquema didáctico del cuadro 7 (p. 100).*

4. *Redacta el comentario de las siguientes obras siguiendo el esquema de los cuadros 8, 9 y 10 (pp. 101-103):* Caballos *(cueva de Lascaux),* Resurrección *(Luís Borrassà),* Los fusilamientos de la Moncloa *(Goya),* Napoléon atravesando los Alpes *(J.L. David),* Gertrud Stein *(Picasso),* El rapto de las hijas de Leucipo *(Rubens),* Composición IV *(Kandinski),* Vieja friendo huevos *(Velázquez),* Bodegón *(Zurbarán) y* Marilyn Monroe *(Andy Warhol).*

5. *Elabora, sobre temas de libre elección, cinco actividades de aprendizaje que respondan a las siguientes tipologías:*
   - *Lectura de fuente secundaria con test posterior de comprensión lectora.*
   - *Actividades de aplicación con imágenes en relación a un texto o exposición oral.*
   - *Lectura de fuentes primarias e imagen o imágenes para deducir el contenido iconográfico y el tratamiento del tema.*
   - *Comparación de similitudes y diferencias entre esculturas de dos periodos estilísticos contiguos o simultáneos (Grecia-Roma; románico-gótico, renacimiento-barroco, romanticismo-realismo, etc.).*
   - *Identificación de estilos o concepciones estéticas a partir de fuentes primarias.*

6. *Elabora tres fichas de observación directa sobre una obra artística o un monumento.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ DE LA PRADA, G. (1996). Cómo elaborar unidades didácticas de Historia del Arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 69 y ss.

ÁVILA, R.M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.

CANDAU, M.J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 74-82.

FURIÓ, V. (1990). Historia del arte: aspectos teóricos y epistemológicos. En M. Freixa, y otros, *Introducción a la Historia del Arte*. Barcelona: Barcanova.

SANTAMARÍA, J. y ASENSIO, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en Historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-19.

TREPAT, C.A. (2002). *El taller de la mirada. Una didáctica de la història de l'art*. Lleida: Pagès.

— (2003). Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 8.

— (2006). Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 57-74.

TREPAT, C.A. y RIVERO, P. (2010). *El aprendizaje multimedia de la historia*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), 5, 677-773. También disponible en: <www.boe.es/dias/2007/01/05/A00677-00773.pdf>.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* (6 noviembre 2007), 266, 45381-45477. También disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45 381-45477.pdf>.

PARTE 2

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES

6. FINES Y OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LOS CONDICIONANTES SOCIALES Y EPISTEMOLÓGICOS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Los principios educativos de las Cartas Internacionales de Geografía**
- **Las resistencias de las rutinas escolares: el saber enciclopédico. La concepción tradicional de la Geografía**
- **El currículo escolar y las nuevas geografías en la explicación de los problemas sociales**

Xosé Souto
Proyecto «Gea-Clío». Universidad de Valencia

Los docentes entramos en las aulas con la ilusión de enseñar un conjunto de conceptos y hechos que hemos estudiado a lo largo de nuestra formación personal. Por su parte, los alumnos y las alumnas tienen otros *intereses* que están relacionados con su percepción del sistema escolar, que para algunos es una obligación rutinaria y tediosa, mientras que otros aspiran a aprobar para seguir estudiando. En esta diversidad de voluntades, intereses y expectativas, el Estado pretende regular la finalidad escolar de una manera «objetiva», como si las finalidades expuestas en las leyes, decretos y órdenes fueran el resultado de un consenso social para alcanzar una democracia comunicativa.

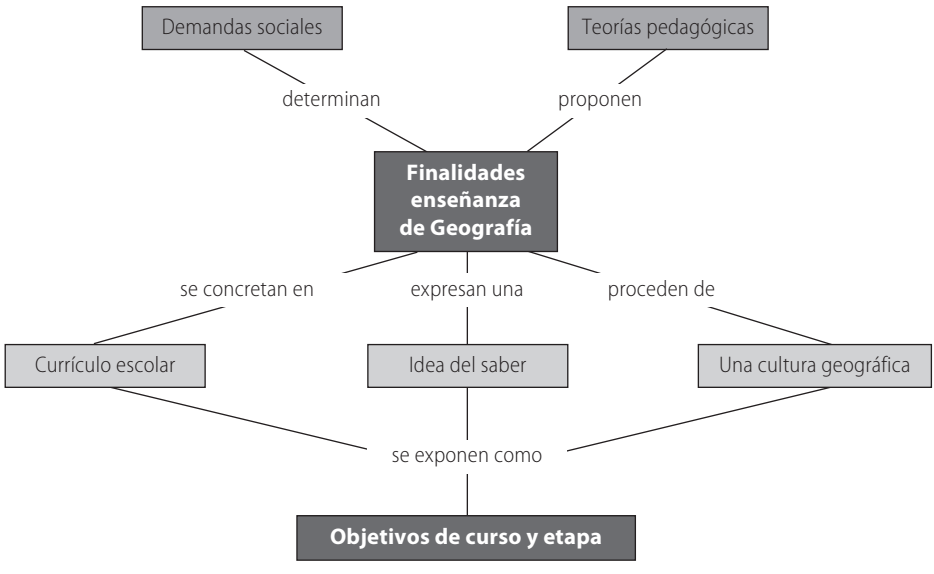
Es obvio que tal consenso sólo existe en la imaginación de algunas personas. Hay numerosos alumnos que no entienden la cultura que se les propone como valiosa y también bastantes profesores que no comparten los ideales curriculares que proceden de las investigaciones pedagógicas. El debate que se quiere propiciar en la sociedad sobre las metas educativas está viciado por las *relaciones de poder* que aparecen en las instituciones, bien sean éstas los consejos escolares de un centro, o las directrices de los empresarios de un centro

escolar, o bien las normativas legales de las administraciones públicas. Todas estas organizaciones procuran expresar las demandas sociales a través de órdenes y reglamentos que condicionan la comunicación humana, en este caso el proceso de aprendizaje y enseñanza.

De esta manera, podemos entender que las demandas sociales, organizadas desde las instituciones representativas, determinan las finalidades de la enseñanza geográfica (cuadro 1), en especial la reglada, pero también la no formal, esa que aparece en la formación laboral (continua u ocupacional) o en cursos de formación personal. Estas metas a su vez están condicionadas por las organizaciones profesionales y universitarias que crean una cultura geográfica considerada como «normal», o sea, que configura lo que Kuhn (1975) denomina *paradigma científico*. Este conocimiento se convierte en legal y oficial a través de su incorporación al marco curricular.

Dicho conocimiento consiste en una cultura geográfica que se difunde entre la opinión pública, que organiza los contenidos y la metodología, como consecuencia de la decisión adoptada respecto a la idea de saber que se ha seleccionado para organizar el currículo escolar. En este mismo sentido, hemos de explicar la formalidad de la escritura de los objetivos, que recurren a un listado de infinitivos para expresar unas voluntades que no siempre se concretan en el listado de temas, hechos y conceptos que los profesores y libros de texto difunden.

Cuadro 1. Las finalidades del conocimiento geográfico



Antes de analizar los objetivos y fines que se pueden programar en un curso de Geografía, es preciso preguntarse «¿por qué enseñar Geografía en el siglo xxi?». Es decir, qué puede aportar esta materia a la formación ciudadana de una persona que está inmersa en un sistema social que privilegia la formación permanente. No sólo se trata de enseñar a unos alumnos que están en la enseñanza reglada, sino de poder formar a otras personas que acuden a actividades de enseñanza no formal.

En el ciberespacio, donde nuestros niños y adolescentes consumen gran cantidad de su tiempo de ocio y de estudio, fluye una gran información sobre los diferentes lugares del mundo. La intimidad se ve amenazada por los intercambios de sentimientos, ideas y argumentos con personas de lugares lejanos a través de Internet. El *espacio*, como medio de identidad individual y social, desborda las fronteras de la proximidad física. Ya no existen fronteras nacionales en las mentes de los adolescentes de nuestras aulas, sino posibilidades de comunicarse con otras personas que están en la Red. Pero todavía permanece la curiosidad por conocer lugares que otros han conocido.

Lo que resulta más paradójico es, por tanto, que este contenido no es relevante. Los alumnos de primaria y secundaria dicen que se aburren con esta información que nos impacta en nuestros hogares y en las charlas informales. ¿Por qué existe esta disociación entre el aprendizaje *informal* y el *reglado*? No queremos proponer que los contenidos geográficos respondan a una demanda de utilidad inmediata, que se puede confundir con curiosidad superficial, sino de cuestionarse los *motivos de selección cultural de los contenidos* de Geografía y explicar la relación que puedan tener con los intereses de las personas por explicar el mundo en el que están viviendo. Tampoco se trata de primar los contenidos lúdicos, sino de valorar la posibilidad de que el aprendizaje se transforme en un *proceso de investigación* sobre las *preguntas relevantes* que nosotros solemos hacernos cotidianamente. Preguntas bien planteadas geográficamente, es decir, en su escala correspondiente y en coherencia con los factores que inciden en las situaciones inestables de equilibrio/desequilibrio ecológico.

Además de la *circulación de la información*, los territorios son objeto de *disputa política*. La identidad espacial se convierte en arma arrojadiza entre los diferentes tipos de nacionalismos o localismos, en las cuales los colectivos dominantes ven en el *territorio* una manera de controlar a otros grupos sociales y personas, como se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios históricos sobre los nacionalismos de España o de Europa. Y sin embargo, resulta difícil analizar estos asuntos en las clases de Geografía en educación secundaria, pese a que algunos alumnos ya participan de la vida política, votando en las elecciones del sistema democrático. En este sentido, debemos considerar que las aportaciones de Geografía al análisis de los nacionalismos y las identidades es menos representativa que en el caso de los estudios históricos, a lo que debemos añadir el desinterés del alumnado adolescente por este tipo de problemas,

aun cuando se insertan en manifestaciones que hacen referencia a su pertenencia a colectivos de carácter identitario (por ejemplo, respecto a la localidad a través de los deportes).[1]

Por eso, la pregunta más relevante, a nuestro juicio, no es por qué estudiar Geografía, sino por qué investigar acerca de cómo mejorar la enseñanza de la Geografía; o sea, cómo facilitar a los niños, adolescentes y adultos el aprendizaje del espacio y el territorio. Para ello nos proponemos, en primer lugar, analizar cómo la educación geográfica posee unas metas internacionales que están lejos de las prácticas escolares. Más tarde, quisiéramos mostrar cómo la Geografía ha ido concretando sus objetivos en relación con las pretensiones e intereses de los grupos hegemónicos, que han determinado una cultura enciclopédica que todavía persiste. Finalmente, pretendemos ofrecer una alternativa didáctica desde la Geografía que permita recuperar el sentido emancipador del derecho social a la educación.

Los principios educativos de las Cartas Internacionales de Geografía

La preocupación por la enseñanza de la Geografía no es reciente. Sabemos que desde 1904 existen comisiones internacionales sobre este asunto, y a partir de 1952 las reuniones son periódicas. Igualmente, desde el año 1951, en que se publica el primer manual de la Unesco sobre la enseñanza de la Geografía, se han elaborado nuevos documentos y manuales sobre el contexto, la finalidad y la metodología de la didáctica. Es a partir de los años sesenta cuando aparece la preocupación por las respuestas que ofrece el alumnado, según los niveles mentales de cada edad, a las proposiciones que se hacían desde la enseñanza.

Parecía evidente la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza en Geografía, con el objetivo de atraer la atención y el interés de los alumnos respecto a su aprendizaje. Las sucesivas Cartas Internacionales sobre la Educación Geográfica, coordinadas por la Unesco, nos permiten conocer las propuestas de innovación en esta materia. A partir de la síntesis realizada por el profesor Sergio Claudino (1993), podemos explicar los principios pedagógicos que se proponían en los años sesenta (1965), ochenta (1982) y noventa (1992). Sabemos también de la existencia de una primera Carta en el año 1951, de tal forma que podemos concluir que la enseñanza de la Geografía ha preocupado desde la postguerra en muchos países, así como una más reciente del año 2006.

Un primer hecho que llama la atención es, precisamente, la existencia de cinco Cartas Internacionales, pues demuestran la necesidad de *adecuarse* a los *nuevos contextos sociales*

1. Este asunto lo hemos querido analizar en una reseña sobre las relaciones entre el nacionalismo y la geografía (Ramiro y Souto, 2000).

internacionales; así, las referencias a los valores ecológicos no aparecían en 1965 y sí en las siguientes. Al mismo tiempo, vemos que se han perfeccionado las explicaciones de los conceptos fundamentales, que podemos entender como estructurantes de la explicación geográfica.

En efecto, en la Carta de 1992 se explica con precisión qué se entiende por *localización* (absoluta y relativa), *lugar* (características, percepción y comportamiento), *interacción ser humano-medio ambiente*, (paisaje y su ordenación y protección), *sistema espacial* (interdependencia a través de migraciones y flujos) y *región* (definida en diferentes escalas dentro del ecosistema planetario). Son conceptos que se corresponden con el denominado *saber académico* y que se pretende trasladar a las aulas no universitarias.

Pero sobre todo, en esta Carta de 1992 se nos dice que la *investigación* en la educación geográfica es fundamental, y además en dos aspectos básicos. Por una parte, la investigación teórica sobre «desarrollo de las capacidades de entendimiento espacial, percepciones del medioambiente, actitudes hacia otras personas, lugares y problemas». Por otra, la investigación aplicada sobre el «desarrollo y evaluación de métodos de enseñanza y materiales en campos que incluyan nuevas informaciones tecnológicas, educación medioambiental y para el desarrollo y estudios interculturales y globales». Como se resalta en este documento, la investigación es fundamental para innovar.

Por último, ya en el siglo xxi se difunden dos documentos internacionales que repercuten en la definición de los fines de la educación geográfica. Por una parte, la Declaración de Seúl del año 2000, que es la expresión del colectivo de geógrafos, asociados en la Unión Geográfica Internacional (Comisión de Educación), que también incide en la necesidad de potenciar la investigación en la educación geográfica, pues entiende que así se puede potenciar la *formación ciudadana* para la *tolerancia intercultural* y para entender el *desarrollo sostenible*. Por otra, la última Carta de la Unesco sobre la Educación y Geografía del año 2006. En ésta se insiste en la importancia de esta materia para el desarrollo sostenible y la ciudadanía activa, indicando su contribución a la autonomía individual y a la educación colectiva. Además, se precisan los conceptos clave en Geografía, como son *distribución*, *localización*, *lugar*, *interrelación ser humano-ambiente*, *interacción espacial* y *región*.

Las resistencias de las rutinas escolares: el saber enciclopédico. La concepción tradicional de la Geografía

En relación con la educación que se persigue a través de la Geografía como materia de formación, también entendemos que existen diversas maneras de organizar los modelos curriculares. En España es predominante una concepción que entiende que el profesorado y los

manuales escolares son los depositarios del saber, y los alumnos sus receptores pasivos. También es cierto que se han abierto nuevos enfoques a la innovación didáctica que han considerado la evolución de los paradigmas y las necesidades sociales. Sin embargo, el camino de las innovaciones pedagógicas es mucho más complejo, pues no sólo concierne al cambio de métodos y objetivos de investigación, sino también a la capacidad de convencer a otros profesionales para romper con la hegemonía cultural de los temarios y libros de texto. Las rutinas y tradiciones escolares son muy potentes y ofrecen enorme resistencia a la innovación.

Estudios realizados por los profesores Ramiro (1998) y José A. Santiago (2003), en España y Venezuela respectivamente, muestran una situación semejante, que no es extraña a otros países iberoamericanos. La mayoría del profesorado entrevistado y encuestado seguía utilizando como medio didáctico más importante el libro de texto (considerado enciclopédico y obsoleto en muchas ocasiones), y reclamaban un uso mayor de otros medios y actividades de investigación en la mejora del desarrollo curricular. Las relaciones entre los departamentos universitarios y de enseñanzas secundaria y primaria eran escasas y no existían proyectos de innovación e investigación conjuntos. Además, como señalan desde Argentina (Fernández Caso y otros, 2010), el profesorado, pese a que conoce la fuerte cesura entre la imagen pública de la Geografía y lo que él o ella entiende como la misma, organiza el sistema escolar desde los parámetros de una *concepción regional* y *enciclopédica*, pues facilita las rutinas escolares.

A menudo, en los ámbitos educativos, se identifica el saber académico con el conocimiento teórico y la enseñanza de los profesores en el aula con la práctica docente. La confusión estriba en presentar dos mundos opuestos, como si el saber académico se elaborase al margen de las clases universitarias y la práctica de los centros de enseñanzas primaria y secundaria se desarrollara sin ningún tipo de reflexión teórica sobre el qué y el cómo enseñar a los alumnos unos contenidos precisos. La docencia universitaria también es objeto de reflexión teórica, aunque sea despreciada por muchos profesores.

De esta manera, lo que nos interesa cuestionar es hasta qué punto los presupuestos teóricos en geografía sirven para descubrir las necesidades sociales, muchas veces veladas por la información superficial, y poner ante los ojos del sistema escolar (reglado o informal) un conjunto de datos y teorías que *facilita la comprensión crítica del mundo*. Y, al mismo tiempo, queremos conocer si existen coincidencias con las dinámicas que se han registrado en el diseño del currículo escolar. Es decir, si las diferentes escuelas o tendencias en la pedagogía y psicología también han tratado de imponer una determinada concepción educativa por la vía del paradigma dominante. En este sentido es importante analizar qué ha pasado en los decenios finales del siglo xx y en el inicial del siglo xxi.

En las dos décadas finales del siglo xx, algunos equipos de trabajo interpretaron los objetivos legales, aprovechando el marco de flexibilidad existente. No obstante, la mayoría de las editoriales

y del profesorado seguía una forma de programar que estaba anclada en un academicismo temático y en un conservadurismo metodológico. Los estudios realizados sobre los *libros de texto* en los primeros momentos del cambio curricular denunciaban la utilización de conceptos obsoletos para explicar el medio rural (Puente, 2001) o la ausencia de criterios didácticos para secuenciar los contenidos en la enseñanza obligatoria.[2] Parecía preciso investigar en estos obstáculos que impedían que mejorara la calidad educativa en las aulas.

Sin embargo, la preocupación política sobre los contenidos de Geografía en la enseñanza obligatoria se dirigió preferentemente a la cuestión territorial. Según ciertas interpretaciones políticas, el tratamiento de las informaciones referentes a los territorios de las autonomías ponía en peligro el aprendizaje global de España y se corría el riesgo de fomentar unas identidades locales excluyentes. En una actitud mimética respecto a la Academia de la Historia, la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) publicó un informe sobre los libros de texto, que tuvo escaso eco en la opinión pública y entre los profesores afiliados a dicha asociación.[3]

El mal llevado debate sobre la enseñanza de las humanidades, dado que no se ponía en cuestión el modelo de enseñanza para una cultura de masas (Souto, 2001), así como la percepción de la pérdida de autoridad del sistema escolar, y del profesorado en particular, crearon las condiciones para que se modificara la estructura de los contenidos didácticos, primero de una manera provisional en diciembre de 2000 y, tras la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), de manera definitiva, en julio de 2003. Una vuelta al conservadurismo pedagógico que continúa con la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), en la cual se apuesta por unos objetivos y contenidos escolásticos, con escasas concesiones a la innovación.

Un estudio comparativo de los programas de 1991 y 2000 ponen de manifiesto la vuelta a un *conocimiento temático*, *conceptual* y *parcelado de la realidad geográfica*. En el cuadro 2 (en la página siguiente) hemos comparado, de una forma resumida, los contenidos que aparecían en ambos decretos y que tienen relación con la Geografía. En un caso, son contenidos para ser organizados por el profesorado a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria; en el otro, es la secuencia de contenidos en los cursos de dicha etapa, de tal manera que se rompe con el

2. En este sentido podemos mencionar los trabajos de Balanzá (1998), y Climent y otros (1998) presentados en el IV Congreso de Didáctica de la Geografía, celebrado en Alicante en 1998, o las diversas publicaciones del «Proyecto Internacional MANES», que en su revisión de los manuales escolares de los siglos XIX y XX incluye referencias al caso de los libros de Geografía.

3. Nos referimos al informe elaborado por Jacobo García y Daniel Marías en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo M.ª Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento, según se recoge en la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles: *http://age.ieg.csic.es/docs/01-03-aport-informe.htm*

criterio de flexibilizar los contenidos según los niveles del alumnado. Además, como se puede observar, han desaparecido las referencias expresas a contenidos de procedimientos y actitudes.

Cuadro 2. Comparación de los contenidos de Geografía en 1991 y 2000 (decretos MEC) en la educación secundaria obligatoria

Contenidos de 1991 (etapa)	**Contenidos de 2000 (cursos)**
• Iniciación a los métodos geográficos.	• El planeta Tierra: sus movimientos y su representación cartográfica (1.º).
• El medio ambiente y su organización.	• Los elementos del medio: relieve, clima, vegetación, aguas (1.º).
• La población y los recursos.	• Los medios naturales y los recursos (1.º).
• Las actividades económicas y el espacio geográfico.	• Los riesgos naturales (1.º).
• El espacio urbano.	• La población mundial (2.º).
• Espacio y poder político.	• Las actividades económicas (2.º y 3.º).
• Procedimientos: técnicos de trabajo geográfica (seis).	• La ciudad (3.º) (en 2.º con la LOE).
• Actitudes (tres).	• El espacio geográfico español (3.º). • El espacio mundo y sus problemas (3.º).

Fuente: elaboración propia sobre Reales Decretos 1007/1991, de 14 de junio, y 3473/2000 de 29 de diciembre.

Esta manera de concebir la selección y tipificación de contenidos geográficos incide en la opinión pública existente respecto a esta materia y que se refleja en la percepción espontánea que tiene la mayoría de alumnos, de sus familiares, así como la que se transmite desde los medios de comunicación de masas. En este sentido, todavía en las concepciones vulgares se asocia Geografía a un listado de nombres de lugares, un trabajo mecanicista con mapas mudos y una visualización del mundo en los viejos atlas de mapas políticos obsoletos. Poco tiene que ver con la denominada *geografía académica y universitaria*, que se ha especializado en *problemas de ordenación del territorio*, *análisis de los recursos* y *posibilidades de desarrollo local*. Ello es consecuencia del predominio de una geografía escolar transmitida por rutinas docentes, libros enciclopédicos y escasa investigación didáctica. Un problema que se repite en los diferentes países iberoamericanos, como podemos constatar desde los documentos del Geoforo de la Universidad de Barcelona.[4]

4. En el portal de Geocrítica se encuentra ubicado el Geoforo Iberoamericano de Educación y Geografía. En las diferentes secciones se pueden encontrar análisis y debates sobre la situación de la enseñanza de la Geografía en los diferentes países iberoamericanos (*www.geoforo.blogspot.com/*)

El currículo escolar y las nuevas geografías en la explicación de los problemas sociales

Los cambios tecnológicos y sociales que aparecen en los países occidentales en la segunda mitad del siglo xx afectan a la organización de la enseñanza de la Geografía y se produce un debate sobre la manera de articular el conocimiento de los problemas sociales. Aparecen propuestas que indican la necesidad de organizar estos contenidos sobre un *conjunto plural de ciencias sociales* y no sobre la suma de Geografía e Historia. Era un planteamiento que primaba la agregación de los contenidos y no la selección de conceptos y metodologías para abordar el estudio de las relaciones sociales y los condicionantes ambientales en diferentes tiempos y espacios.

Las investigaciones e innovaciones en didáctica de la Geografía se han preocupado por el papel de las escuelas o tendencias dentro del campo disciplinar. En más de una ocasión se ha definido esta cuestión como una relación directa entre los denominados *paradigmas*[5] en Geografía y su aplicación didáctica en el mundo escolar. En cualquier caso, lo que han puesto de relieve es que no podemos hablar en singular de geografía escolar, sino de *diferentes maneras de explicar y comprender el espacio geográfico* en relación con las tendencias que se utilicen como referencia.

El cuadro 3 nos ofrece una perspectiva de las aportaciones que pueden realizar las distintas geografías a la elaboración de un modelo escolar. En ellas diferenciamos los *conceptos* que aparecen en el seno de cada escuela, así como las *habilidades* que potencian desde sus planteamientos metodológicos y las *actitudes* que fomentan respecto al saber que se desarrolla.

Cuadro 3. Las escuelas de geografía y sus aportaciones educativas

Escuela	Conceptos	Habilidades	Actitudes
Regional	Región, país, modo de vida, territorio, zonas climáticas.	Método inductivo, observación, mapas, descripción, distribución espacial.	Búsqueda de la armonía entre acción antrópica y medio natural.

5. El concepto de *paradigma*, tal como lo formuló Kuhn, no casa bien con la evolución de las escuelas de geografía, pues presupone que la Nueva Geografía debía superar las teorías de la geografía regional. Además, la explosión de numerosas geografías coetáneas en los decenios finales del siglo xx, que convivían en la explicación geográfica institucional, ponía de relieve que no existía un paradigma dominante aceptado por la comunidad de geógrafos. No obstante, entendemos que este modelo y su explicación social de la ciencia posee una gran relevancia para comprender la diversidad de escuelas en la búsqueda de una explicación geográfica de los problemas sociales y ambientales.

Escuela	Conceptos	Habilidades	Actitudes
Cuantitativa	Nodos, flujos, jerarquías espaciales, región funcional.	Método deductivo, gráficas accesibilidad estadísticas.	Búsqueda de la racionalidad de las funciones humanas en el espacio.
Radical	Espacio social, segregaciones, desigualdades.	Trabajos de campo y compromiso social. Dialéctica marxista.	Búsqueda de la justicia social en los espacios mundiales.
Percepción	Nodos, hitos, bordes (imágenes espacio), espacio complejo.	Encuestas, contraste de puntos de vista espaciales.	Búsqueda de la racionalidad del comportamiento.
Humanística	Espacio vivido, paisajes.	Entrevistas, guiones de vida.	Comprender las diferencias subjetivas.
Postmoderna	Espacio concebido, percibido y habitado.	Interpretación de discursos.	Comparar visiones parciales.
Ecosistémica	Procesos ecológicos, medio estable e inestable.	Interacción de variables.	Explicación de la acción humana en el sistema ecológico.

Estas escuelas se multiplican si somos capaces de ver los matices que las diferencian internamente. Así, en el caso de la geografía regional podemos hablar de una «*nueva geografía regional*» que ha incorporado teorías y estrategias del cuantitativismo. Igualmente en la *geografía de la percepción* podemos hablar de la orientación más *conductista* y otra más *fenomenológica*. En fin, que las escuelas y tendencias se podrían multiplicar si además hacemos referencia a las características específicas de cada territorio y objeto de investigación (Souto, 2010).

En España, la LOE (2006) introdujo la novedad de las *competencias educativas*, lo que ya se había producido en algunos países, como Portugal, mientras que en otros se va consolidando este elemento del marco curricular. Las competencias definen unos requisitos básicos de aprendizaje para poder insertarse en la sociedad laboral y ciudadana. Son capacidades que se espera pueda alcanzar una persona; es decir, integran el saber hacer con el saber ser en una propuesta de saber convivir.[6]

6. Las referencias legislativas y bibliográficas sobre las competencias educativas son muy numerosas. Tanto la OCDE como la UE o la Ley Orgánica de Educación en España, se refieren a este asunto. Una breve síntesis de su planteamiento didáctico lo encontramos en Zabala (2007).

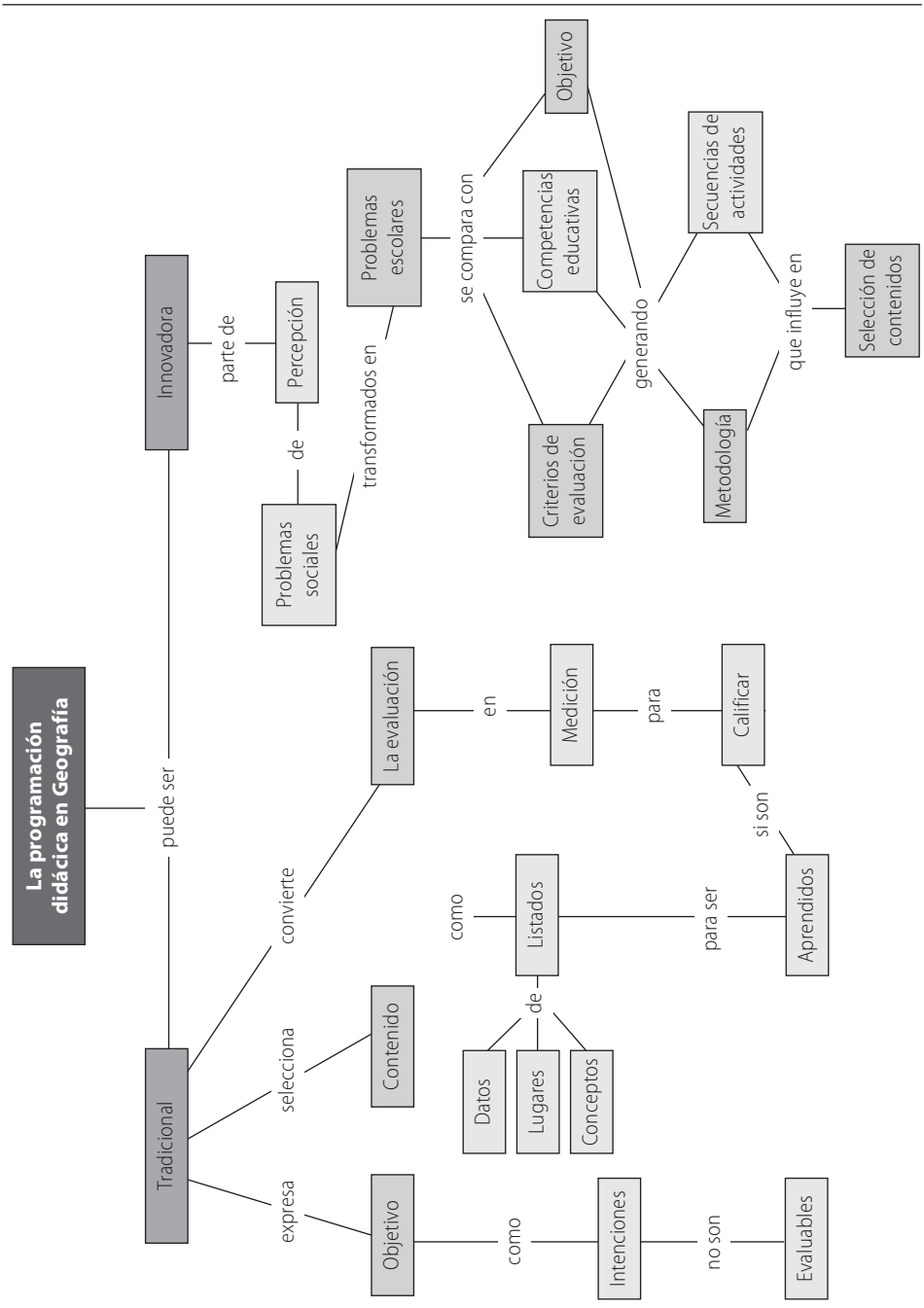
En relación con los objetivos educativos, las competencias permiten definir de una manera más precisa las *tareas* que se pretenden desarrollar en las aulas, pues se pueden relacionar con los criterios de evaluación, como podemos ver en el cuadro 4. De esta manera, se puede prever una secuencia de actividades para trabajar en clase, tal como en su día habíamos realizado en el caso del proyecto curricular de «Gea-Clío» (Pérez, Ramírez y Souto, 1997, pp. 55-71).

Cuadro 4. Las competencias básicas y los criterios de evaluación en el área de Geografía e Historia de la LOE, 2006

Competencia	Criterios de evaluación
Comunicación lingüística	Comprender los mensajes escritos, saber escuchar los argumentos orales de otras personas. Saber elaborar un informe o síntesis para comunicar los resultados del trabajo.
Matemática	Saber utilizar métodos estadísticos y representaciones gráficas para analizar y sintetizar algunos problemas sociales.
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Aplicar la metodología de los procesos de resolución de problemas en los que interviene el ser humano en relación con el ambiente.
Tratamiento de información y competencia digital	Saber utilizar las herramientas informáticas para ampliar información y crear bases de datos sobre problemas sociales para poder interpretar la información.
Social y ciudadana	Ser capaz de ponerse en el lugar de otros, utilizar la empatía histórica y la percepción geográfica con esta finalidad.
Cultural y artística	Saber valorar las expresiones artísticas y culturales como elementos de formación de las identidades locales y universales.
Aprender a aprender	Saber aplicar los conocimientos históricos y geográficos a situaciones nuevas de la vida cotidiana.
Autonomía e iniciativa personal	Saber formarse con autonomía de criterio para enfrentarse a los problemas sociales.

Esta manera de entender la ciencia geográfica permite la interpretación de los objetivos legales desde las competencias educativas, bien sea como la definición de las ocho básicas que ha hecho el Gobierno de España o bajo otra forma de caracterizarlas. En efecto, la posibilidad de abrir el conocimiento geográfico a nuevas interpretaciones facilita la lectura de los objetivos y criterios de evaluación desde el marco de las competencias, como podemos observar en el cuadro 5 (en la página siguiente).

Cuadro 5. La programación escolar y la didáctica de la Geografía



En consecuencia, programar actividades para trabajar con los alumnos de secundaria es un desafío a la innovación educativa y supone un reto personal respecto a una posible investigación sobre el aprendizaje humano y la aplicación de su conocimiento a la toma de decisiones democrática.

ACTIVIDADES

Para poder desarrollar algunas de las ideas expuestas en este capítulo se proponen las siguientes tareas.

1. *Programa una unidad didáctica en la cual las finalidades se relacionen con una interpretación de los objetivos legales y el análisis de las ocho competencias básicas. Para ello, consulta:*
   - Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 5, 677-773. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

2. *Recoge los principios educativos de la Declaración de Seúl y aplícalos a la selección de objetivos de la programación anterior. Para ello, debes consultar la Declaración de Seúl en la siguiente fuente:*
   - UNIÓN GEOGRÁFICA INTERNACIONAL. COMISIÓN DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA (2000). *Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural*. Disponible en: <http://age.ieg.csic.es/boletin_not/N0T26.PDF>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALANZA PÉREZ, M. (1998). Las dificultades que provocamos. Aprender Geografía en 3.º de ESO. En J. Vera Ferrer, E. Tonda Monllor, Mª. Jesús Marrón Gaite (eds). *Educación y Geografía*, pp. 153-164. Alicante: Universidad de Alicante/AGE.

CLAUDINO, S. (1993). A Carta internacional sobre a educaçâo geográfica. *Apogeo*, 7, 19-23.

CLIMENT, E., RUÍZ BURDÍA, E., GARCÍA PASCUAL, E. (1998). Errores conceptuales en libros de texto del área de Conocimiento del medio. En J. Vera Ferrer, E. Tonda Monllor, Mª. Jesús Marrón Gaite (eds), *Educación y Geografía*, pp. 165-172. Alicante: Universidad de Alicante/AGE.

FERNÁNDEZ CASO, M.V., y otros (2010). La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos *secundarios*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, XV (859). También disponible en: <www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>.

KUHN, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ, P., RAMÍREZ, S. y SOUTO X.M. (coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula*? *Proyecto Gea-Clío*. Valencia: Nau Llibres.

PUENTE, L. (2001). La valoración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de Secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de estudio. En X.M. Souto (proyecto Gea-Clío), *La Didàctica de la Geografia i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal/Federació d'ensenyament de CCOO-PV.

RAMIRO, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 29 También disponible en: <www.ub.edu/geocrit/sn-29.htm>.

RAMIRO, E. y SOUTO, X.M. (2000). Geografía y nacionalismo. *ConCiencia Social. Anuario de didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales*, 4, 167-177.

SANTIAGO, J.A. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. *Geoenseñanza. Revista venezolana de Geografía y su enseñanza*, 8, 5-23.

SOUTO, X.M. (2001). Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 96. También disponible en: <www.ub.es/geocrit/sn-96.htm>.

– (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 25-44.

UNIÓN GEOGRÁFICA INTERNACIONAL. COMISIÓN DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA (2000). *Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural*. Disponible en: <http://age.ieg.csic.es/boletin_not/N0T26.PDF>.

ZABALA, A. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), 106, 17158-17207. También disponible en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (26 de junio de 1991), 152, 21193-21195. También disponible en: <www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21193-21195.pdf>.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (16 de enero de 2001), 14, 33733-33795. También disponible en: <www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01810-01858.pdf>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 5, 677-773. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

7. GEOGRAFÍA Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES: LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DIDÁCTICOS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **La yuxtaposición de contenidos temáticos y la búsqueda de solución a los problemas sociales**
- **Ciudadanía y población: el ejemplo del ocio en el medio urbano**
- **La sociedad del riesgo en las aulas escolares: problemas ambientales y desigualdades económicas**

Xosé Souto
Proyecto «Gea-Clío». Universidad de Valencia

Uno de los debates que suelen realizarse en los momentos de cambio curricular consiste en el diseño de las áreas de enseñanza. En el caso de las ciencias sociales en España el debate, al menos desde la Ley General de Educación de 1970, supone una dialéctica entre la organización en relación con un número plural de disciplinas o bien articular el área desde el estudio del espacio geográfico y el tiempo histórico para comprender el mundo presente.

Existen tres *factores* que explican, en gran medida, los argumentos para organizar esta área curricular de una u otra forma. En primer lugar, *la propia evolución del saber científico*, que al mismo tiempo que se divide, hace evidente la necesidad de trabajos interdisciplinarios; los ejemplos de investigaciones psicosociales o urbanísticas ponen de relieve la necesidad de compartir teorías y métodos para resolver problemas humanos. En segundo lugar, *el peso de las instituciones*, *la influencia de los gremios científicos y la defensa de intereses corporativos*; un ejemplo evidente es la pugna existente, entre las facultades de educación y otras,

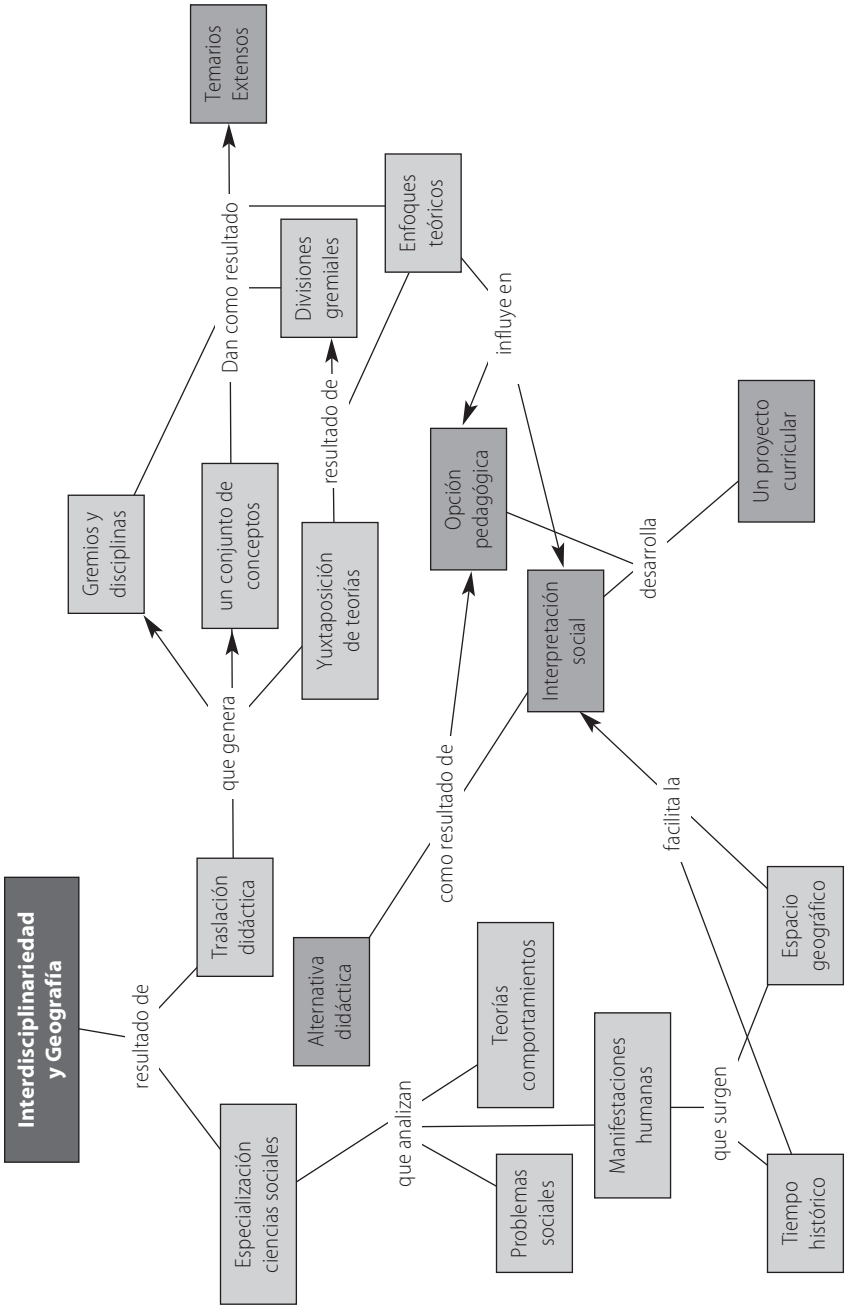
(en España en el primer decenio del siglo XXI) para organizar el Máster de Secundaria. En tercer lugar, *el carácter epistemológico de la propia geografía*, que procede del ámbito de las *ciencias físicas* y acaba transformándose en una *ciencia social* con vocación ecológica; por su parte, la historia de la ciencia es algo que aparece en cada una de las materias que conforman el conjunto plural de ciencias sociales.

Ello se plasma en una manera de abordar la enseñanza en el área de Geografía e Historia y el resto de ciencias sociales. Más allá de la actual organización del currículo en España, y en su caso todos los países iberoamericanos, lo cierto es que la enseñanza de la Geografía deviene en una propuesta interdisciplinaria por la misma característica epistemológica de su conocimiento. La ciencia geográfica, como se ha comentado, se ha organizado entre las ciencias físicas y sociales. Sin embargo, las explicaciones ofrecidas sobre estas relaciones no son homogéneas, sino que ofrecen unas posiciones diferentes en relación con las propuestas teóricas y metodológicas. Una pluralidad que rompe con el mito de «una geografía escolar» en singular y que también es aplicable a otras ciencias sociales. Por ello, consideramos muy complejo organizar el área desde las posiciones plurales de todas y cada una de las ciencias sociales. Se necesita, pues, una selección de conceptos y teorías; a nuestro juicio ello se debe realizar desde los ámbitos del tiempo histórico y el espacio geográfico.

La organización de este capítulo pretende sintetizar el estado de la cuestión de este debate institucional y administrativo y plantear los problemas de transformar una suma de materias científicas en una asignatura con sus conceptos, teorías y actividades de aprendizaje (véase cuadro 1 en la página siguiente). El tránsito desde las referencias científicas plurales a una concepción singular de su aprendizaje no es fácil. El hilo conductor de este capítulo consistirá en mostrar que la Geografía es una materia *necesaria*, *pero no suficiente*, para abordar los problemas sociales y ambientales. Necesaria porque dichos problemas tienen una perspectiva local y se relacionan con asuntos globales, para lo cual es preciso utilizar una superposición de escalas. Pero es insuficiente, pues se precisan conceptos de otras ciencias. Se abre así un camino de investigación educativo que nos permite organizar una unidad didáctica.

Tal como se observa en el cuadro 1 (en la página siguiente), un proyecto curricular es, a la vez, una *opción pedagógica* y un *enfoque teórico* disciplinar del espacio geográfico. Es decir, presupone que el profesorado debe conocer la evolución de las ciencias de la educación y la geografía, en tanto que todas ellas se han planteado su posición delante de los problemas sociales del presente.

Cuadro 1. La didáctica de la Geografía y otras ciencias en la explicación social



La yuxtaposición de contenidos temáticos y la búsqueda de solución a los problemas sociales

Los docentes se suelen ver inmersos en debates que tienen poco de altruismo y mucho de interés corporativo; pero son debates que suelen influir sobre la manera de tomar decisiones respecto a la organización de actividades didácticas. Un caso particular que tiene que ver con la enseñanza de la Geografía se refiere a la configuración de los contenidos del área curricular de ciencias sociales.

En España, a partir de la Ley General de Educación del año 1970, se organizó el análisis de la realidad social bajo el «paraguas» del área de ciencias sociales, que se deberían impartir como un todo global; es decir, la suma de los conocimientos disciplinares debería facilitar la integración del saber escolar, que estaba disperso en diferentes disciplinas. Una manera de proceder que ya había sido ensayada en Francia, al menos desde 1968 (Coloquio de Amiens), y en el Reino Unido incluso antes, con proyectos curriculares donde se integraban diferentes materias. Pese a que se planteó una oposición entre «las nuevas ciencias sociales» y «la vieja geografía e historia», en tanto que se decía que la realidad social de los años sesenta y setenta era mucho más plural y diversa, lo cierto es que predominó más un estudio pluridisciplinar complejo y tradicional que un análisis crítico de los asuntos sociales.

Las reflexiones de profesores como Pilar Maestro y Raimundo Cuesta, desde la enseñanza de la Historia, y de Jesús Romero y Alberto Luis, desde la Geografía, nos muestran las paradojas de estos proyectos, que anuncian un modelo para estudiar los problemas sociales y ofrecen un conjunto yuxtapuesto de datos, hechos y conceptos. En el primer caso, pese a partir de presupuestos teóricos diferentes,[1] las conclusiones son semejantes: lo importante es saber si se analizan críticamente los problemas sociales, y para ello, es factible desarrollar un *proceso* de sucesiva *integración interdisciplinar*. Por su parte, desde la Geografía se hace ver cómo, pese a los intentos de innovación interdisciplinar, sigue predominando una visión académica de la materia, lo que lastra cualquier proceso de innovación y mejora.[2] Por eso mismo, hemos defendido que una alternativa a la explicación escolar de los problemas sociales y ambientales debía estar relacionada con una profunda investigación sobre las características del conocimiento disciplinar, en este caso geográfico, pues es el resultado de una tradición de investigaciones plurales en las cuales se han desarrollado estrategias

1. Por ejemplo, Pilar Maestro (1997, pp. 103-114) realizan una importante comparación entre los cambios epistemológicos y su repercusión en el aprendizaje, mientras que Raimundo Cuesta (1997, pp. 97-102) insiste más en las condiciones históricas de la génesis de las disciplinas escolares.

2. Nos ha interesado especialmente el artículo de Luis y Romero (2005, pp. 331-363) en relación con la influencia de la escuela anglosajona en el panorama educativo occidental.

metodológicas y se han alcanzado resultados en forma de conceptos y hechos que han sido útiles para el desarrollo del conocimiento social.

Además, entendimos que las decisiones del profesorado se insertan en diferentes esquemas ideológicos, por lo que es conveniente analizar su vinculación con un determinado proyecto curricular; o sea, con una *intención educativa*. Es preciso que los profesores aceptemos que estamos insertos en un sistema social que nos posibilita aprender de nuestra experiencia, lo que en nuestro caso nos permitirá cuestionarnos la utilidad del saber escolar. En este sentido es donde apreciamos la importancia de un modelo que sirva de guía metodológica coherente para construir un conocimiento compartido en el ámbito escolar. Además, el profesorado encuentra en un proyecto una manera de romper con su aislamiento individual del aula, lo que le permite integrar diferentes criterios de evaluación sobre sus tareas.

Un principio elemental que se debe considerar en cualquier programación interdisciplinar es el análisis del problema que se quiere analizar en las clases. Entendemos que un *problema escolar* es aquella situación intelectual (con referencia a una situación social y ambiental) para la cual los alumnos y alumnas no tienen respuesta, ni tampoco camino para averiguarla. Por eso, el trabajo del profesorado consiste en mostrar una senda (educarles) para alcanzar respuestas satisfactorias. En este sentido podemos recordar las palabras de Antiseri (1975, p. 43) cuando afirmaba que para que la *interdisciplinariedad* fuera posible, era necesario que «quienes la realicen sean expertos o especialistas en su propia disciplina». Este consejo evita el riesgo de caer en una burda superficialidad cuando se abordan proyectos de trabajo en las aulas de primaria o secundaria. Sobre todo por la complejidad que han alcanzado las clasificaciones científicas, como vimos en las escuelas de geografía (véase el capítulo 6 «Fines y objetivos de la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos») y que se puede detectar también en el caso de la sociología (por ejemplo, escuelas funcionalistas, marxistas, interpretativas, de los códigos lingüísticos y otras).

Con todo, pretendemos mostrar, con los ejemplos que hemos seleccionado (sobre el ocio y el proceso de globalización) que es posible avanzar en proyectos educativos de *carácter interdisciplinario*.[3] Pero, como hemos dicho en otra ocasión (Souto 1988, pp. 23-27) es preciso que estas acciones se acompañen de un estudio que defina no sólo los *problemas teóricos* que se quieren desarrollar (como después veremos), sino también las *alternativas de organización curricular* (coincidencia metodológica de las disciplinas implicadas) y las circunstancias de carácter *estructural* que faciliten su puesta en práctica.

3. Sobre este asunto de la interdisciplinariedad remitimos a las Jornadas celebradas en el Centro de Profesores de Alicante, en el cual participaron los principales grupos de innovación de los años ochenta (Souto, 1986).

Ciudadanía y población: el ejemplo del ocio en el medio urbano

Los estudios de sociología nos muestran nuevas maneras de concebir la participación, que se relaciona con nuevos signos de identidad colectiva. Así, podemos utilizar como punto de partida la diversidad de situaciones respecto al compromiso de ejercer la ciudadanía. Existe un amplio espectro de ciudadanos, desde los que se consideran informados, pero no participan, hasta aquellas otras personas que rechazan las formas convencionales de participación (a través de partidos, sindicatos, instituciones) por considerarlas poco eficaces. En medio aparecen las posiciones de colaboración con las instituciones en mayor o menor grado. En el caso de los centros escolares la participación es más bien escasa en todos los miembros que la componen: alumnos, profesores, familias y administraciones.

Pero el contexto de la *participación y educación ciudadana* es muy amplio. Para trabajar en las aulas sobre los problemas sociales es preciso acotar una situación social y espacial. Un ejemplo práctico para desarrollar este aprendizaje para la participación social y el fomento de la ciudadanía, entre el alumnado adolescente, se corresponde con el *estudio del ocio*. Para ello es preciso disponer de *estudios teóricos* que nos abran el camino para formular nuestro programa de actividades de enseñanza y aprendizaje. Dichas aportaciones pueden proceder de diferentes disciplinas científicas, siempre que aporten conceptos útiles para plantear soluciones posibles a las situaciones que estudiamos en el aula. Entre ellas, a nosotros nos ha sido de gran utilidad la aportación disciplinar de la geografía social del bienestar, para tratar de entender e interpretar las opiniones emitidas por el alumnado adolescente en las encuestas, debates y puestas en común que organizamos en las clases de secundaria. Es una tarea imprescindible para entender qué tiene en su cabeza el alumnado y actuar en consecuencia, como dijera en su día Ausubel.

Desde los años ochenta del siglo pasado, cuando empezamos estas investigaciones, mucho se ha publicado sobre los espacios de ocio, en especial desde una posición geográfica muy cercana a lo que podemos definir como geografía del turismo. En el plano de la educación del tiempo y espacios de ocio, nos han resultado de gran valor las ayudas de algunas personas (Luis Gómez, 1988; Boïls y otros, 1995) pues nos han servido, en primer lugar, para clarificar este concepto, para ayudarnos a organizar un conjunto de actividades que facilitaran su aprendizaje conceptual y el desarrollo de unas actitudes críticas con el modelo ofrecido. De esta manera podemos sintetizar las hipótesis de partida:

- El concepto de *ocio* y *tiempo libre* se modifica con la evolución histórica y está determinado por las relaciones sociales. Entre éstas aparecen las relativas a los roles sociales y el papel de género en la identidad espacial.
- La lucha feminista por su emancipación facilita la interpretación cultural del espacio público y su empoderamiento colectivo. En esta pugna entre concepciones culturales (hegemónicas, de resistencia, alternativas) es posible proyectar un tiempo de ocio que responda a intereses y deseos personales y de grupo.

- El espacio de ocio de los adolescentes está determinado más por la posición de cliente que por la de género. Sin embargo, entre los adultos la posición de género es más evidente, en especial en los ámbitos familiares.

En el planteamiento teórico se puede considerar el giro que se ha producido en los estudios sobre el espacio y la mujer. De ser considerada víctima, que quedaba relegada al ámbito doméstico y que sufría restricciones en el uso del medio, pasó a analizarse la relación entre las actividades de las mujeres y el cambio urbano.

Nuestra pretensión no consiste en realizar un análisis exhaustivo del ocio, pues desbordarían las posibilidades de un grupo de profesores que pretenda confeccionar una unidad didáctica. Lo que pretendemos mostrar es un camino, necesario para no sucumbir a la superficialidad, cuyo objetivo fundamental es disponer de un conjunto de informaciones sobre la manera de concebir el tiempo de no trabajo o de no estudio por parte de adolescentes y adultos. Entendemos que si somos capaces de acercarnos a las opiniones y pensamientos espontáneos en relación con el tiempo libre y los espacios de ocio, nos será más fácil confeccionar una secuencia de actividades que responda con coherencia a los planteamientos de educar en problemas sociales y ambientales. Se trata, en definitiva, de relacionar la innovación didáctica con la investigación educativa, dos facetas complementarias y que aúnan teoría y práctica escolar.

De acuerdo con los estudios que conocemos de las *dimensiones urbanas del ocio* urbano,[4] nos ha interesado diferenciar el uso del ocio en el medio urbano en un tiempo disponible de «no trabajo y no ocupado», que se realiza en lugares próximos a la residencia familiar (o en el mismo domicilio) y en unas modalidades que dependen de la disponibilidad económica y gustos o frustraciones (por ejemplo, no poder disfrutar de la naturaleza en las jornadas laborales) del individuo.

Este contexto teórico nos ha sido muy útil para organizar un pequeño *trabajo de campo*, entrevistando y debatiendo con personas de diferente edad y sexo su concepción sobre el ocio y tiempo libre. Con ello queremos manifestar una línea de entender la didáctica de la Geografía que ha sido el eje de actuación del proyecto «Gea-Clío»: relacionar los problemas sociales y ambientales con una propuesta educativa que los comprendiera y explicara. Con esta finalidad hemos diseñado un *cuestionario*, que hemos trabajado con más de 300 personas[5] (Souto, 2007), y averiguamos los estereotipos existentes en relación con el espacio y tiempo de ocio, lo que ha facilitado la construcción de actividades didácticas.

4. En este resumen seguimos el trabajo de Mar García, Rosario Navalón y Paz Such sobre las definiciones y perspectivas del ocio, turismo y recreación (Boïls y otros, 1995, pp. 5-16).

5. Un total de 208 adolescentes y 103 adultos.

Así, en dicho estudio buscamos encontrar respuestas a la *hipótesis principal*: los espacios de ocio y la organización del tiempo libre se han recluido en el ámbito privado y a *los territorios organizados por el poder y las empresas de ocio*. Hemos alternado preguntas abiertas, para conocer las opiniones, con otras de ítem cerrado, para poder agrupar las respuestas y concretar mejor los estereotipos. Una pequeña investigación que, a nuestro juicio, es necesaria para poder elaborar una unidad didáctica alternativa a los temarios enciclopédicos.

Los resultados del trabajo de campo nos permitieron obtener una primera diferenciación entre *adolescentes* y *adultos*, pues en los primeros destaca la correlación ordenador y televisión, mientras que en los segundos aparece una mayor intensidad en los términos asociados a familia e hijos. Igualmente, cuando analizamos las repuestas correspondientes al género femenino, nos hemos encontrado con algunas diferencias importantes entre las personas adultas, y menos significativas en el caso de los adolescentes. Lo que nos llama la atención es que las palabras familias, tiendas, parques infantiles aparecen en las mujeres adultas, mientras que no sucede lo mismo en el caso de los varones; también en otras encuestas realizadas se comprueba que el uso de los equipamientos deportivos y de ocio son utilizados en mucha mayor medida por los hombres que por las mujeres (Sánchez de Madariaga, 2004, pp. 47-49). En el caso de los adolescentes también apreciamos una diferencia entre los adolescentes del área urbana de Valencia y los que viven en pueblos (por ejemplo, Guadassuar), pues en éstos aparecen más destacadas las respuestas referidas a estar con los amigos (con el novio en el caso de las chicas) que jugar con el ordenador o ver la televisión. Igualmente, en los lugares de diversión aparecen más referencias a lugares gestionados por las administraciones en los pueblos (por ejemplo, Espai Jove, Polideportivo) y los lugares de paseo del pueblo (La Gran Vía), lo que no sucedía en el caso de los adolescentes del área metropolitana de Valencia; un caso destacado son los alumnos de Picassent, pues sus elecciones corresponden a nombres de discotecas, pubs y centros comerciales.[6]

Las investigaciones educativas nos han mostrado, pues, la necesidad de realizar estos *estudios antes del desarrollo de una unidad didáctica* en las aulas escolares, lo que conlleva un estudio interdisciplinar, que será el que determine la selección de conceptos en su puesta en práctica en las aulas escolares.

6. También es cierto que las características sociológicas de las clases de Picassent eran diferentes a las de las poblaciones de la comarca de La Ribera, como nos informó la profesora de estos alumnos.

La sociedad del riesgo en las aulas escolares: problemas ambientales y desigualdades económicas

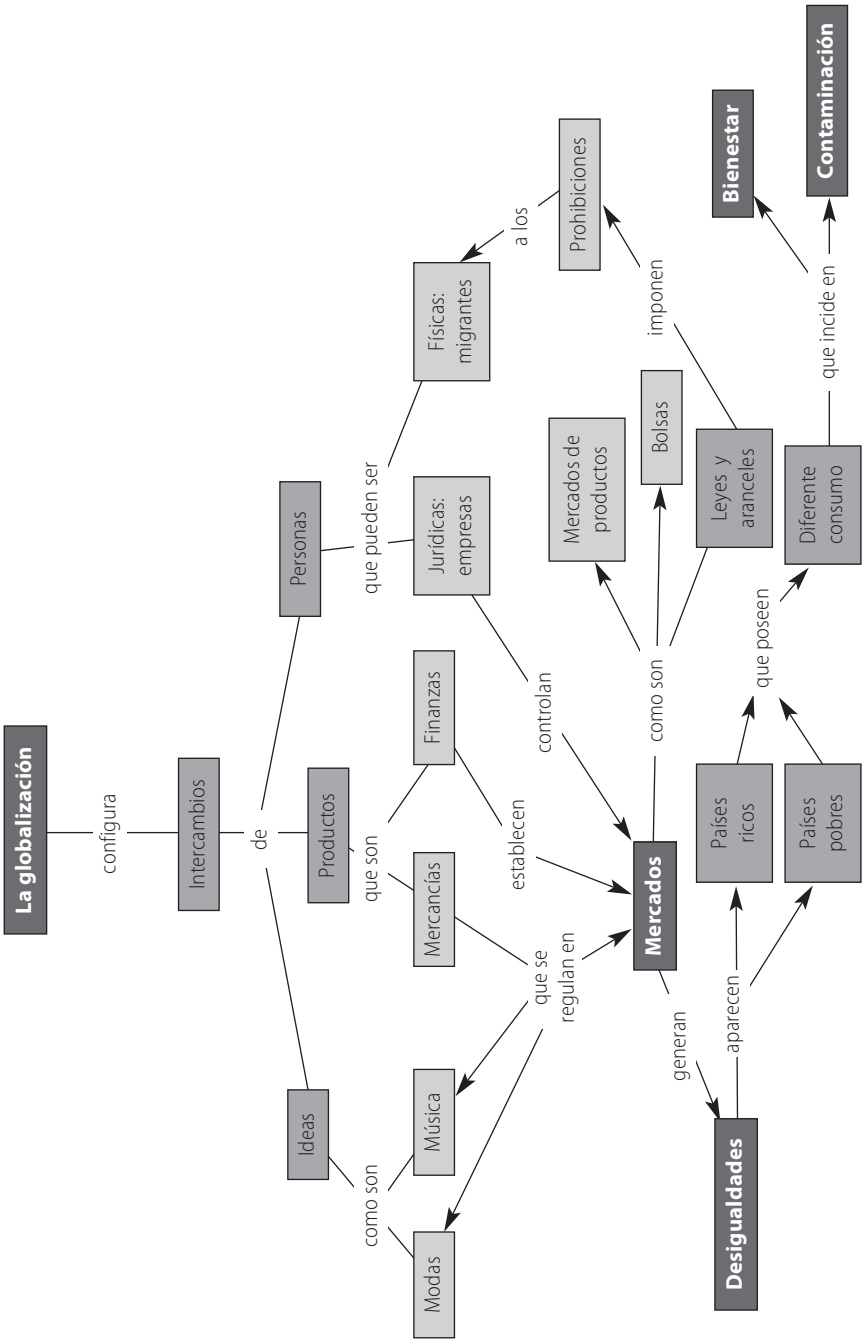
La sociedad actual se caracteriza, según los diagnósticos de dos destacados sociólogos como son Uprich Beck y Anthony Giddens, por convivir con el riesgo ecológico, económico, social y político.[7] La quiebra del pensamiento moderno influye en la diversidad de planteamientos que anula las concepciones holísticas de desarrollo y propugna un dominio de las fuerzas del mercado frente a las conquistas del estado del bienestar. La crisis de las instituciones sociales da paso a la aparición de movimientos altermundistas que se organizan al margen de las instituciones clásicas, como partidos políticos y sindicatos. Los problemas locales se relacionan con los mundiales en el proceso de globalización, que es percibido de forma confusa y difuminada por el alumnado.

Un estudio geográfico de las desigualdades geográficas, desde una perspectiva de educación ciudadana, determina el análisis de las diferencias que surgen como consecuencia de la primacía del capital. En primer lugar, es preciso definirlas desde una posición subjetiva, o sea desde las experiencias cotidianas vividas por el alumnado en su propio contexto social, y después introducirse en los datos ofrecidos por los organismos oficiales. Además, condiciona toda la metodología educativa, pues los alumnos saben que se ha de cuestionar toda la información, lo que acrecienta su *espíritu crítico* y su *participación en el proceso didáctico*, desde sus percepciones de las realidades vividas hasta la reflexión conceptual y contraste con los datos que se le ofrecen en diversos documentos. El problema «de cómo reconciliar el derecho al desarrollo político desigual (social, económico y cultural) con algunos ideales universales sobre los derechos nunca desaparecerá», nos señala David Harvey (2003), de manera acertada a nuestro juicio. Por eso es esencial desde una perspectiva geográfica analizar *cómo se patrimonializa el espacio público*, cómo se crean guetos por parte de los ricos para separarse de los pobres.

Tal como hicimos en el caso del ocio, hemos buscado en las referencias bibliográficas los *estudios teóricos* que nos permitan concretar la selección de conceptos para trabajar en el aula. Así hemos confeccionado el cuadro 2 (en la página siguiente), que nos permite acotar la situación que vamos a estudiar con el alumnado en clase.

7. La preocupación por la *sociedad de riesgo* desde las teorías de Beck, en la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), se puede comprobar en Beck (2000).

Cuadro 2. La programación escolar de la globalización



La mundialización de las relaciones financieras, de mercancías, de informaciones ha generado un mayor conocimiento de la organización de sociedades diversas. Pese a los debates que ha suscitado el proceso de globalización,[8] de lo que no hay duda es de la aceptación de la mayor interrelación de personas y sociedades. Un proceso que ha dado lugar a que aumenten las desigualdades entre los Estados más ricos y más pobres, como registra el Estado Mundial de la Población de la ONU, que precisa que si la diferencia en el ingreso per cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre del mundo era 30/1 en 1960, había ascendido a una proporción 74/1 en 1999.[9] En este sentido, la *educación ciudadana*, desde la geografía, no puede dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos naturales y al bienestar humano, derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna; una evolución que implica un análisis en diferentes escalas y con diferentes indicadores, como se pone de manifiesto en los estudios internacionales que hemos consultado.[10]

Por eso, entendimos que para organizar *una unidad didáctica sobre la globalización* era preciso disponer de una reflexión crítica sobre las propuestas ya realizadas y avanzar en un *camino metodológico* que contemplara:

- El estudio de los estereotipos que posee el alumnado. Por ejemplo, respondiendo a una pregunta abierta del tipo: «¿En el mundo actual hay de todo para todos en cualquier lugar del mundo?».
- La definición del problema de la globalización en los aspectos económicos, culturales, sociales, ambientales. Para ello será necesario relacionar las necesidades humanas con las funciones sociales y las expectativas personales.
- Un planteamiento de hipótesis o conjeturas que nos permitan avanzar en la resolución del problema acotado, para lo cual será preciso acudir a conceptos de las diversas ciencias sociales. Así, podemos indicar que «no todas las personas tienen acceso a todos los bienes básicos en cualquier lugar del mundo como consecuencia de su reparto desigual».
- Un estudio de dónde se consumen más recursos y dónde se pone en riesgo la calidad ambiental del planeta tierra, lo que nos lleva al tratamiento de datos estadísticos y cartográficos.
- La elaboración de pequeñas síntesis con las conclusiones obtenidas en el trabajo realizado en clase (individual y grupal) y en las actividades de casa.

8. Nos ha interesado el debate entre Giddens y Hutton (2001).

9. La referencias las hemos tomado del informe del Fundación de las Naciones Unidas sobre la Población (UNFPA): *El estado de la población mundial 2002* (página web: *www.unfpa.org/swp/2002/espanol*).

10. Así, los estudios de la ONU muestran que la pobreza ha disminuido en Asia Oriental (en especial en China), mientras que ha aumentado en África central y en Europa oriental en los últimos años del siglo XX. Por su parte, las Organizaciones No Gubernamentales (Cultura de la Pau, Médicos sin fronteras) nos informan periódicamente de la localización de los conflictos bélicos, de las crisis humanitarias y de los problemas estructurales.

Las *actividades* realizadas nos permitían relacionar el estudio de la globalización, entendida como proceso de intercambio de personas, mercancías e ideas, con sus resultados ambientales, como se refleja en la redacción de Salvador P., alumno de educación secundaria obligatoria.

Hay varios problemas medioambientales en los que el hombre, al haber influido tanto, ahora quiere remediarlo haciendo leyes que dicen que hay que cuidar más el medio ambiente.
Los problemas más graves son el calentamiento de la tierra, el agujero de la capa de ozono, la deforestación, la contaminación, etc., y así podríamos seguir hasta un gran número de problemas ambientales graves que tiene la tierra y que nosotros desconocemos y que en su mayoría están creados por el hombre.
Uno de los problemas más graves es el agujero de la capa de ozono. Debido a la gran cantidad de aerosoles que los humanos han gastado en los últimos años, la capa de ozono, que impedía que los rayos del sol que son perjudiciales para nuestra salud llegaran a la superficie de la tierra, se ha agujereado y ahora dejan pasar muchos rayos perjudiciales para la salud y está contribuyendo a que el hielo del polo norte se deshaga y suba el nivel del mar.

En este tipo de actividades podemos entender el significado de la Geografía para poder explicar los problemas sociales y ambientales. En este supuesto nos hemos referido a la localización de los flujos económicos, culturales, mercantiles y a las migraciones humanas. Sin duda hemos tenido que recurrir a otros conceptos y teorías, pero el esquema inicial era geográfico.

ACTIVIDAD

Realiza una investigación sobre el ocio entre adolescentes. Puedes ayudarte del ejemplo de encuesta rápida que te presentamos a continuación (cuadro 3).

Cuadro3. Ejemplo de encuesta sobre el ocio entre jóvenes

Espacios de ocio y tiempo libre		
Curso/Módulo:	del centro escolar/de formación sindical:	
Edad:	Sexo:	Domicilio:
¿Qué haces en tu tiempo de ocio? • •		

¿Qué lugares de diversión eres capaz de recordar en un minuto?

•

•

¿Qué es lo que echas de menos en tu barrio o ciudad para divertirte mejor?

- Barrio:
- Ciudad (pueblo):

¿Qué lugares de diversión sueles frecuentar?

•

•

¿Qué te gustaría hacer con tu tiempo de ocio?

•

•

¿Qué es lo primero que harías si fueras concejal de cultura?

•

•

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTISERI, D. (1975). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: Adara.

BECK, U. (2000). Retorno a la teoría de la «sociedad del riesgo». *Boletín de la AGE*, 30, 9-20.

BOÏLS, E., y otros (1995). *El ocio en los espacios urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

CUESTA, R. (1997). Acerca de la disciplinariedad/interdisciplinariedad en la ESO. *Investigación en la escuela*, 32, 97-102.

GIDDENS, A. y HUTTON, W. (eds.) (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.

HARVEY, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

LUIS GÓMEZ, A. (1988). *Aproximación histórica al estudio de la Geografía del ocio. Guía introductoria*. Barcelona: Anthropos.

LUIS, A. y ROMERO, J. (2005). Expectativas sociales, racionalidades educativas y reformulación de la función social del conocimiento geográfico en la escuela anglosajona tras la segunda guerra mundial: del enciclopedismo culturalista al academicismo cognitivo. *Didáctica Geográfica*, Segunda Época, 7, 331-363.

MAESTRO, P. (1997). ¿Historia o Ciencias Sociales? *Investigación en la escuela*, 32, 103-114.

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (2004). *Urbanismo con perspectiva de género*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer, Junta de Andalucía.

SOUTO, X.M. (comp.) (1986). *Jornadas de Interdisciplinariedad*. Valencia: Generalitat Valenciana.

— (1988). *Propuesta de diseño curricular de Geografía 12-16 años*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

— (2007). Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas. En M.J. Marrón, J. Salom y X.M. Souto (eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE/Universidad de Valencia.

8. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Espacio absoluto, espacio relativo y espacio complejo**
- **La selección de contenidos en Geografía**
- **La construcción de conceptos y la elaboración de explicaciones geográficas**

Xosé Souto
Proyecto «Gea-Clío». Universidad de Valencia

Una de las afirmaciones más vulgares que se repiten en la enseñanza es aquella que dice que «cada maestrillo tiene su librillo», que significa que cada persona tiene su metodología para enseñar, en tanto que esta profesión es más un arte y una vocación y no tanto una cualificación laboral específica. Se reduce así la metodología a un conjunto de técnicas de trabajo que hacen más agradable el aprendizaje.

Sin rechazar la importancia de la vocación y el gusto por la actividad bien hecha, es necesario aclarar que la metodología didáctica en Geografía requiere de unos conocimientos específicos sobre *filosofía de la ciencia*, *disciplina geográfica*, *psicología del aprendizaje* y *teoría de comunicación*. Son facultades que no son innatas y que se pueden adquirir en un proceso de formación. Además, se supone que la persona dispone de un interés emocional para ponerse en la situación de la persona que aprende; o sea, que busca una comunicación dialógica que facilite la educación. Mientras que la filosofía de la ciencia nos permite fundamentar una teoría del saber, la psicología del aprendizaje nos facilita los conocimientos teóricos que determinan las claves del aprendizaje de un contenido, que en este caso está determinado por la epistemología geográfica; todo ello, aderezado por una teoría de la comunicación humana, nos facilitará el diseño de las estrategias docentes.

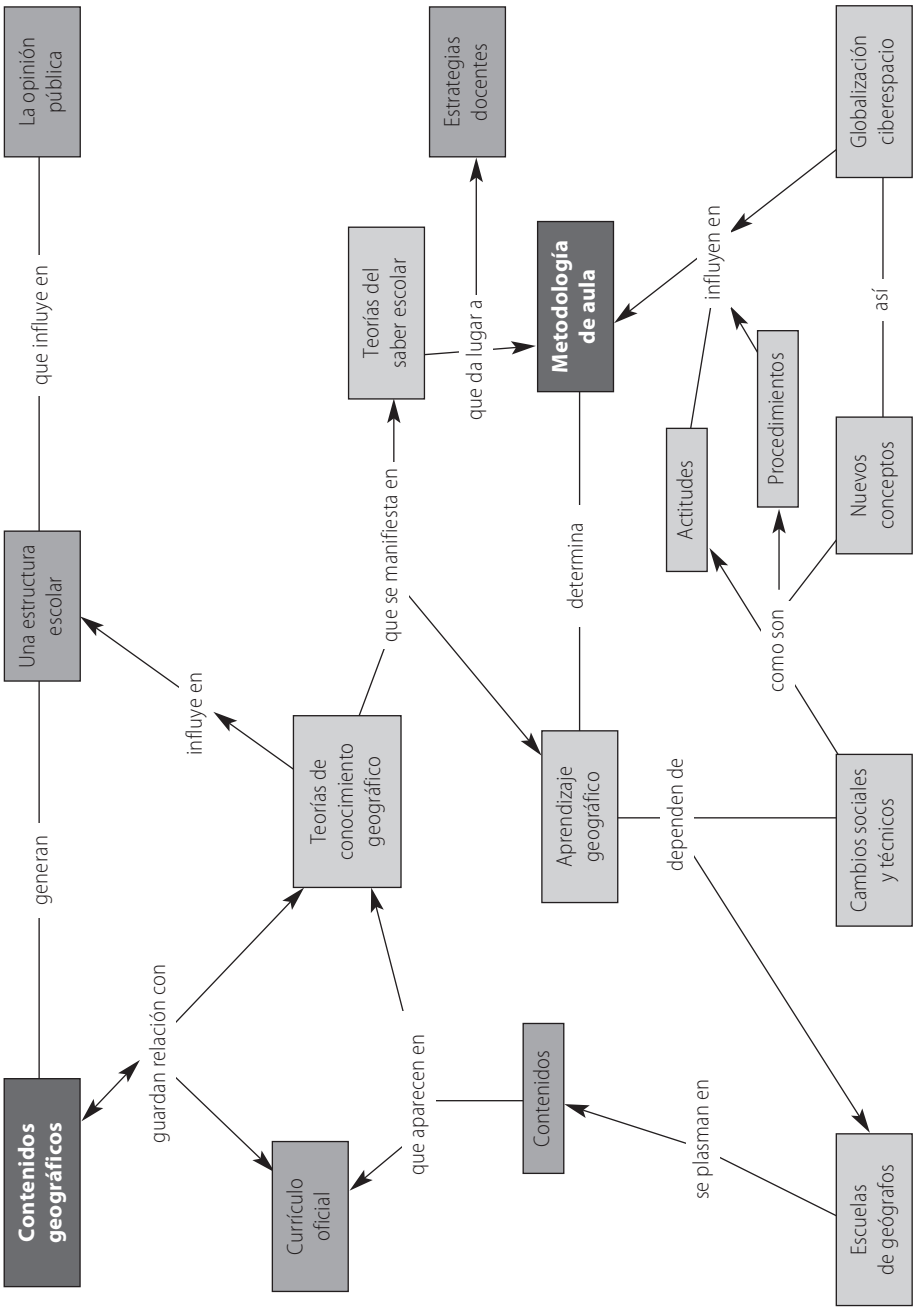
En este contexto que estamos presentando *no* podemos *separar los contenidos de la metodología*, pues la manera de organizar las actividades favorece una determinada construcción de conceptos y formas de explicar la realidad observada. La metodología (el cómo) condiciona de manera importante el ritmo de trabajo en las aulas y, por tanto, la posibilidad de enunciar un conjunto de hechos y conceptos para que puedan ser aprendidos por los alumnos.

El cuadro 1 (en la página siguiente) relaciona los contenidos con las maneras de aprender. Las escuelas geográficas, institucionalizadas o no, han generado un conjunto de investigaciones que han influido en la selección de datos, conceptos y hechos. Sin embargo, no se ha prestado la misma atención a la manera de investigar, o sea, a las formas de interrogar a sujetos y objetos para alcanzar resultados. Sabemos que no es posible comparar *stricto sensu* los procesos de investigación de los adultos con teorías consolidadas y los procesos de búsqueda e innovación que se producen en las aulas de secundaria. Pero sí entendemos que deben sacarse conclusiones respecto a la manera de proceder en relación con los deseos, actitudes, procedimientos y verificación de los datos empíricos. Por eso, defendemos la posición profesional del docente como un *investigador del proceso de aprendizaje de sus alumnos*. Tarea harto compleja, pero posible y necesaria.

Este esquema conceptual nos indica que el aprendizaje geográfico influye en la forma de determinar la metodología didáctica del aula, pero también el *contexto social*, pues influye en las actitudes de los adolescentes ante el saber, sobre todo en la búsqueda de la gratificación inmediata de éste. Por eso, la definición de una metodología didáctica no procede sólo de las formas disciplinares de conocer, sino también de las teorías que nos explican cómo se organiza en saber escolar dentro del sistema.

En este capítulo queremos explicar *cómo se relacionan las teorías pedagógicas y del aprendizaje con los conocimientos geográficos*. Así, en primer lugar, vamos a estudiar cómo es factible averiguar los esquemas espontáneos de una persona respecto al espacio geográfico a través de las técnicas de la geografía de la percepción y del comportamiento. Más tarde, plantearemos cómo se seleccionan los contenidos en Geografía para poder abordar problemas sociales y ambientales, lo que conlleva una tarea de conceptualizar los hechos observados empíricamente, definirlos en sus categorías y explicarlos a través de la interacción de fenómenos en un sistema explicativo. Por último, daremos cuenta de las dificultades de realizar síntesis e informes en esta disciplina, pues no supone resumir y decir lo que se ha escuchado de boca del profesor o leído en los manuales, sino de saber elaborar una explicación crítica de los fenómenos analizados.

Cuadro 1. Los contenidos y la metodología en el proceso educativo



Espacio absoluto, espacio relativo y espacio complejo

Una de las cuestiones más importantes de cualquier proceso investigativo reside en la correcta formulación de las *preguntas iniciales*. El cuestionamiento de la realidad permite plantear hipótesis o conjeturas con las cuales podemos avanzar en nuestro conocimiento, pues nos obligará a buscar conceptos y datos empíricos con los cuales verificar la explicación que deseamos construir ante las preguntas formuladas.

Para ello, es muy importante que nos sepamos interrogar sobre la manera de enfrentarnos a la realidad observada. Y en este sentido, las *geografías de la percepción y del comportamiento*, así como también la *humanística*, nos pueden ser de gran ayuda. En efecto, ambas escuelas geográficas nos recuerdan que además de la realidad que está «más allá de nuestro ojos» existe otra que está «dentro de nuestras mentes». O sea, los estereotipos y prejuicios que utilizamos de forma cotidiana son filtros que determinan una visión concreta de la realidad y no otra. Eso mismo lo podemos observar cuando nos relacionamos con los alumnos y comparamos sus percepciones del espacio escolar con las que nosotros poseemos del mismo lugar; ellos valoran lugares y tiempos que nosotros casi desconocemos (por ejemplo, lugares en el patio de recreo).

En diversas investigaciones que hemos realizado, así como en la bibliografía que hemos utilizado como apoyo teórico,[1] hemos subrayado la importancia de definir los *estereotipos sociales*, que tienen una enorme implicación en las maneras de entender el espacio y que desarrollan actitudes individuales y colectivas que afectan a la identidad personal.

Así, hemos definido el *espacio subjetivo*, o espacio personal, como aquella esfera de comportamiento y actitud que está condicionada por los filtros culturales y emocionales que determinan una valoración de un lugar. Dicha valoración puede ser total (el conjunto del lugar se entiende como agradable o rechazable) o parcial, lo que implica calificar los elementos que definen un lugar. Esta manera de entender el espacio genera unos prejuicios y formas de relacionarse con otras personas y con el ambiente. La persona cree que puede acceder a este saber, pues convive con él, ya que tiene que tomar decisiones (comprar una casa en un lugar, desplazarse hasta otro lugar para trabajar…). No se suele ser consciente de los errores e insuficiencias de este conocimiento.

Por su parte, hemos entendido por *espacio absoluto* aquel que se explica a través de estadísticas y explicaciones conceptuales. Son espacios que se alejan de las percepciones del

1. En este sentido, hemos de valorar las aportaciones de Pedro Requés y Josep Boira, con los que conjuntamente hemos elaborado un manual sobre la definición del *espacio geográfico* y su aplicación didáctica en educación secundaria (Boira, Requés y Souto, 1994).

individuo y que se muestran a través de los medios audiovisuales, Internet o en mapas. Para poder acceder a su conocimiento se necesita de la ayuda de expertos que expliquen los hechos y conceptos que están categorizados en libros, noticias o informes burocráticos. Un ejemplo sería la documentación de un Plan General de Ordenación Urbana, que afecta a la vida de las personas, pero que difícilmente éstas entienden.

Por último, hemos definido el *espacio complejo* como la interacción entre los dos tipos de espacio anteriores. Otros autores, como Soja (2008), también hacen alusión a esta trialéctica espacial para definir los espacios *percibidos*, *concebidos* y *vividos*. Su explicación sobre la ciudad de Los Ángeles nos permite entender la importancia de las imágenes virtuales, paisajes mentales y estereotipos espaciales, que condicionan el comportamiento personal y la calidad de la democracia cotidiana

En cualquier caso, este tipo de representaciones espaciales son mediaciones entre los territorios (*topología geométrica*) y sus valoraciones, lo que influye en nuestras decisiones de cada día. Por eso es importante conocer cómo se configuran estas simbolizaciones cartográficas en nuestras mentes, pues afectan a las valoraciones que hacemos de otras personas que viven en diferentes lugares (por ejemplo, los tópicos sobre catalanes, andaluces, etc.) y facilitan las segregaciones y ocupaciones espaciales. Ejemplos sobre estas situaciones podemos encontrar en Estados Unidos (bien explicado por Harvey en Baltimore) o en España, como es el caso del barrio del Cabanyal en la ciudad de Valencia.

Entendemos que estas aproximaciones a las *visiones de los alumnos y los adultos* suponen un proceso de clarificación conceptual de gran relevancia. En efecto, permite diferenciar los estereotipos sociales, comportamientos cívicos y actitudes ciudadanas en el espacio cotidiano. Su repercusión en la educación es inmediata: frente a la proximidad o lejanía física se impone el análisis de los prejuicios y comportamientos espaciales.

Esto es lo que hemos venido estudiando en diversas investigaciones que hemos realizado sobre el concepto de *ciudad*, que influye decisivamente en el aprendizaje de la geografía urbana. Los estudios iniciados en los años ochenta del siglo pasado muestran que el aprendizaje del medio urbano está condicionado por el lugar donde vive la persona y por sus características personales; por ejemplo, la valoración que daban, en esos años, de la vida urbana era mucho más positiva en los adolescentes de una ciudad pequeña como Ibi (Alicante) que en un barrio periférico de Vigo (barrio de Coia). Si en el instituto alicantino destacaban los conceptos de *diversión* y *jóvenes*, en el barrio de la ciudad gallega destacaban sobre todo *agresividad*, y luego *jóvenes* y *aburrimiento* (Salom y Souto, 1986).

Además, nos ha interesado cómo las percepciones del alumnado, sobre todo en los tópicos que se repiten en los diferentes lugares, muestran unas diferencias con el profesorado. El

contraste entre ambos grupos de personas (99 profesores, 129 alumnos de Vigo y 72 de Ibi) daba como resultado que el alumnado asociaba de forma más rotunda este concepto a palabras como «barullo», «rapidez» o «polución», que están más matizadas en el caso del profesorado, lo que contrasta con el tiempo libre, que es más apreciado por los alumnos (Dopazo y otros, 1994). Ello nos conduce a la necesidad de explicar la realidad de las ciudades teniendo en cuenta la valoración que se hace por parte de los adolescentes, pues esperan que se hable del ocio en las ciudades y no sólo del plano y funciones urbanas.

Con el paso de los años, hemos seguido trabajando con la idea de *ciudad*, para ver cómo iba cambiando en la mentalidad de los adolescentes, así como también entre los adultos, pues nos interesaba saber qué diferencias existían entre ambos. Así, en 2007 hemos contrastado las percepciones de 208 adolescentes de diferentes centros escolares de la provincia de Valencia, con las respuestas que emitían 103 alumnos que asistían a centros de educación no formal.[2]

De esta forma, hemos podido apreciar una diferencia entre adolescentes y adultos. En efecto, mientras en los adultos aparecen conceptos como *polución*, *deshumanización*, *agresividad*, *poco tiempo libre*, en el caso de los adolescentes aparecen otras de cariz mucho más positivo: *independencia*, *jóvenes*, *diversión*. Hay palabras que se repiten en ambos casos como «barullo» y «rapidez», pero los contrastes señalados obedecen a una diferente percepción de la ciudad, que sin duda es coherente con las argumentaciones mantenidas hasta el momento y que nos deben hacer pensar en una manera diferente de concebir el espacio urbano: más productivo, de desplazamiento y laboral en el caso de los adultos, más lúdico e individual en el caso de los adolescentes. Una visión más optimista y que se debe entender en el contexto de bonanza económica de los años 2005-2007.

Hemos visto corroboradas las concepciones del alumnado en la tesis doctoral realizada por el profesor sevillano Francisco García (2003), quien sistematiza sus ideas en cinco grupos, que él explica de forma gradual, mostrando así un camino que permite la enseñanza para facilitar un aprendizaje más conceptual y complejo.

De esta manera, podemos disponer de un esquema de interpretación de las ideas del alumnado que van desde una *visión sincrética y armónica* del medio urbano a otra más *sistemática y compleja* en constante mutación. Es decir, se pasa de una observación estática, inmediata y poco relevante a otra más crítica y activa. En esta transición analítica, se van usando conceptos y teorías que permiten pasar de la descripción a la explicación. Sus conclusiones nos

2. Un estudio preciso de los datos del muestreo se puede consultar en la comunicación presentada en el VII Coloquio de Didáctica de Geografía de la AGE (Souto, 2007).

apuntan a la presencia de obstáculos en las formas de utilizar los conceptos para explicar, que suponen una importante contribución a cualquier propuesta didáctica para entender el medio urbano.

La selección de contenidos en Geografía

Uno de los asuntos más difíciles a la hora de programar las clases de Geografía y ciencias sociales es la selección de contenidos. Generalmente, el profesorado utiliza los manuales escolares como criterio de selección y, en algunos casos, la referencia legislativa de los decretos de enseñanzas mínimas. El resultado suele ser un temario exhaustivo que determina la metodología expositiva que utilizamos en el aula.

Además, esta manera de entender la cultura escolar suele provocar el rechazo del alumnado, no sólo del que no quiere estudiar, sino también de aquellos que buscan la utilidad, el pensamiento crítico y la comprensión de la realidad social en la que viven. Los contenidos del temario suponen la síntesis conceptual de la cultura académica, después de un proceso de debate y análisis en el que no participa la comunidad educativa no universitaria.

Desde hace años venimos sosteniendo que la educación geográfica debe asentarse en el desarrollo de unos *objetivos sociales*, de tal manera que la denominada *geografía física* pueda aportar sus conocimientos ambientales en esta sociedad de riesgo planetario. En el programa de trabajo del grupo Gea-Clío (Souto y otros, 1997), hemos enunciado algunos *problemas* que son susceptibles de ser transformados en contenidos didácticos a través de una secuencia metodológica de tareas. Así propusimos desarrollar principios como los siguientes:

- No todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada.
- Los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos.
- La internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una «falsa cultura» de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales.
- No todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales.
- Algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas.
- En el creciente proceso de urbanización hay colectivos de personas que viven en situaciones de marginación social junto a otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance.
- En algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento.

- El poco respeto hacia los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en peligro la estabilidad del planeta.
- Los recursos ambientales (suelo, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.
- La oferta del ocio ha generado una actividad empresarial turística que ha provocado importantes impactos en el medio.
- La continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos.

No hay duda de que esta propuesta supone una lectura e interpretación de la realidad social y espacial que no todas las personas comparten. Pero debemos aclarar que además de ser legítima esta selección, *conecta* con los *intereses del alumnado adolescente*, pues le invita a participar en la definición de los contenidos didácticos desde su espacio subjetivo. Finalmente, hemos de señalar que esta selección de temáticas/contenidos facilita el desarrollo de una *metodología coherente con la participación ciudadana* (en este caso del alumnado) y la confección de pequeños trabajos de *investigación*.

Así, podemos confirmar que esta forma de proceder ha permitido desarrollar casi veinte unidades didácticas para la educación no universitaria, en especial en las edades entre 11 y 16 años de edad.[3] La selección de conceptos y hechos se relacionaba con una metodología que permitía explicar las *situaciones locales desde procesos globales* en una continua superposición de escalas. Y ello sin renunciar a considerar y cumplir con los criterios de evaluación legalmente establecidos.

Si queremos definir los objetivos desde una interpretación de los problemas sociales, entendemos que estamos explicando la utilidad del saber escolar. En este sentido, podemos confrontar nuestros intereses con los criterios establecidos por la legislación oficial y con las expectativas sociales y deseos personales que manifiestan los alumnos y el resto de la comunidad política.

Por ello, consideramos muy relevante y útil para la educación geográfica, desde una perspectiva de conocimiento crítico ciudadano, la organización de investigaciones sobre la práctica didáctica. Un ejemplo de lo que decimos es la publicación de la Universidad de Lisboa (João Reis y otros, 2004) en la cual se recogen experiencias de profesores en prácticas que han realizado su trabajo de investigación durante su *estágio*, o sea en su seminario dirigido por la cátedra de Didáctica de la Geografía de dicha universidad.

3. Nos referimos a las unidades didácticas que se correspondían con cuadernos para el alumno (en castellano, gallego y catalán) y con los libros del profesorado (sólo en castellano) que se editaron por Nau Llibres y Edicións Xerais de Galicia entre 1992 y 2004.

En un caso, se muestra una propuesta de trabajo a partir del análisis inicial de las ideas del alumnado sobre inmigración. El estudio es un magnífico ejemplo de cómo se puede coordinar el trabajo entre los profesores de la universidad (de la cátedra de Didáctica y de la dirección del seminario pedagógico) y de los centros escolares de secundaria. En el otro caso, se plantea un análisis sobre la globalización y su incidencia en la vida cotidiana. En ambos casos se observa una *praxis didáctica* que logra aunar teoría y práctica.

La construcción de conceptos y la elaboración de explicaciones geográficas

Para desarrollar los contenidos en Geografía, es preciso saber cómo se construyen y usan los conceptos en esta materia. La clasificación establecida en su día por Graves (1985, pp. 153-158) sigue siendo muy útil. Este autor muestra la diferencia entre aquellos que proceden de la *observación* de otros que se constituyen por la *definición de variables abstractas*. Nosotros hemos añadido un tercer grupo jerárquico que denominamos *conceptos estructurantes* o *procesos de construcción conceptual*, que implican un trabajo didáctico diferenciado (Souto, 1999, pp. 135-141).

En primer lugar, existen los conceptos geográficos que se definen por observación empírica. Ejemplos serían *pendiente*, *montaña*, *valle*; *insolación*, *calor*, *temperaturas*; *número de personas*, *diversidad de actividades*, *marginaciones*. Es decir, nosotros podemos «ver» una pendiente, pero es más complicado observar las diferentes pendientes que conforman una montaña, aunque igualmente es factible. Lo mismo sucede con el hecho de la insolación, que nosotros podemos percibir como un dato objetivo: el sol que recibimos en nuestro rostro; ese dato se transforma en un hecho cuantificable por medio de un número (grados Celsius o grados Fahrenheit) que representa la sensación de calor o frío. Podemos tener la sensación de frío o calor, sentirlo, pero para definirla necesitamos acudir a una convención, que se hace estadística en el caso de las temperaturas medias. Ello implica una gradación que se debe considerar, aunque como señala el propio Graves es difícil de establecer.

Esta clasificación de los conceptos por *observación* es muy pertinente si pretendemos realizar una enseñanza adecuada para un aprendizaje eficaz; o sea, si queremos que el alumno aprenda a observar. Así, si le enseñamos a descomponer los elementos que componen un río (afluentes, desembocadura, cauce, caudal), podrá llegar a entender otros conceptos descriptivos más complejos, como cuenca hidrográfica, y de esta manera estará más capacitado para intervenir en debates sobre asuntos cotidianos, como los trasvases hídricos, que requieren un gran rigor conceptual.

Este mismo proceso de conceptuar y abstraer los hechos es más complicado cuando las definiciones implican la relación de dos o más elementos, sobre todo si éstos se corresponden con variables no observables de forma real. Son los denominados *conceptos por definición*. Es el caso de ejemplos como: *relieve* (que implica deformaciones como montañas, valles,

estructuras geomorfológicas...), *clima* (combinación de temperaturas medias, precipitaciones, presiones, vientos), *densidad* (relaciones entre habitantes, superficie y tiempo), o *desigualdades* (índices como PIB, IDH y otros semejantes). Por eso, el aprendizaje de estos conceptos no se puede realizar en la educación primaria tal como se está proponiendo en muchos países, pues implica un aprendizaje mecánico y no comprensible.

Por último, para *explicar* en Geografía se utilizan unos conceptos que son *estructuras* o *sistemas conceptuales*. Son los ejemplos de *localización*, *lugar*, *interacción*, *paisaje*, *sistema espacial*, *territorio*, *región*, que hemos visto que aparecían en las Cartas Internacionales de Educación. Estos conceptos suponen una teoría en tanto que suponen la explicación con otros conceptos, datos y hechos. Así, la localización es el proceso que explica los motivos por los cuales las personas y objetos ocupan una determinada posición en el espacio y no otra. Ello supone que no podemos abordar este proceso explicativo sin antes entender la *distribución* de elementos en el espacio geográfico, tipificando diversas zonas homogéneas que facilita el análisis de los factores causales; así una descripción de zonas más densas, con más renta per cápita, mejor acceso a Internet o mejor índice de IDH puede favorecer la explicación de los países con mejor calidad de vida y bienestar social.

En efecto, tal como nosotros hemos explicado, los *conceptos estructurantes*, que así los denominamos, suponen una manera de *explicar y construir conceptos más sencillos*. Así, siguiendo a Harvey entendemos que existe una primera etapa que él denomina *descripción cognoscitiva*, que consiste en la recogida, clasificación y ordenación de los datos, que está determinada por la selección del problema y su delimitación territorial. En este sentido, creemos que la explicación geográfica está estrechamente vinculada con la *percepción y observación geográfica*, pues se trata de diferenciar lo que se ve más allá de nuestros ojos y desde el interior de nuestra mente. La percepción se comporta como los espejos cóncavos de la calle del Gato en *Luces de Bohemia* de Valle Inclán, deformando la realidad a través de los filtros culturales y de los intereses de los medios de comunicación. Por eso mismo, es preciso que desde el concepto estructurante de *escala* podamos delimitar bien el espacio que vamos a estudiar; es decir, enfocamos el problema en su escala. Estos dos grandes procesos de construcción conceptual nos permitirán entender los conceptos de *lugar* y *paisaje*, pues ambos suponen una valoración del medio desde los deseos y proyectos personales (el espacio vivido) y generan imágenes del mismo que se proyectan en el momento de simbolizar su representación; o sea, cuando hacemos un plano o un mapa de dichos lugares o paisajes.

Igual sucede con *región*, que supone la correlación de elementos que actúan a modo de geofactores, como son relieve, clima, vegetación, aguas, población, actividades de la población y sistemas de ordenación territorial. No podemos desarrollar ahora cada uno de los conceptos básicos en Geografía, como hemos hecho otras veces (Souto, 1999), pero sí podemos constatar que esta *gradación* implica un proceso de aprendizaje que es muy diferente a las rutinas escolares que suponen un aprendizaje memorístico.

Un profesor o profesora que pretenda un aprendizaje útil y eficaz por parte de sus alumnos debe considerar estas relaciones lógicas que influyen en la construcción de teorías que utilizamos en nuestra vida cotidiana. En este contexto teórico aparece *la explicación causal intencional*, ya que en Geografía los factores explicativos están mediatizados por la intencionalidad que se ejerce desde los sujetos en relación con el medio en que viven; es lo que se denomina *interacción* entre el potencial abiótico, el medio biológico y la acción humana. De esta manera, se puede fomentar en el alumnado la actitud de búsqueda de respuestas a los interrogantes que suelen surgir en las conversaciones informales o en los comentarios sobre las noticias televisivas: «¿por qué aumenta la contaminación, la temperatura media, el agujero de la capa de ozono, el efecto invernadero...?».

Por último, el conocimiento de esta estructura lógica en la construcción conceptual nos permite evitar los errores entre las concepciones de *espacio* y *territorio*. El espacio es una dimensión humana que afecta a la identidad personal y colectiva y que se modifica en relación directa con las funciones sociales y afectos. El territorio es una creación del poder político que implica fronteras, relaciones sociales y humanización del medio para utilizarlo como recursos productivos. Muchas de las frustraciones de la renovación pedagógica en los años ochenta del siglo pasado se han originado en esta confusión, cuando se quería relacionar el aprendizaje de la Geografía con su vinculación al entorno local.

Este tipo de actividades suelen concluir en la redacción de un informe o una síntesis, que buscan que el alumnado explique qué ha estudiado y cómo se ha realizado dicho aprendizaje. No se trata sólo de una tarea de «decir hechos» que se han repetido en clase, sino de comprender y explicar con palabras del estudiante, como podemos ver en el ejemplo de David, alumno de educación secundaria obligatoria.

Viviendas y ciudades

Para comenzar este informe voy a realizar un breve resumen de los temas que hemos tratado a lo largo de la 1.ª evaluación:

1. Viviendas e infraestructuras urbanas.
2. Viviendas y equipamientos.
3. Marginación social y dificultad de acceso a la vivienda.
4. Planos urbanos y crecimiento de las ciudades.

A continuación dedicaré un párrafo a cada punto, explicando con mayor detalle todos los temas que se van a tratar y de las actividades complementarias que nos han ayudado a comprender mejor cada cuestión planteada:

- Para comenzar a estudiar las viviendas, realizamos una serie de actividades que consistían en elegir términos que a criterio nuestro tenían algo que ver con las viviendas, para después hacer una redacción sobre ellos.

Después, basándonos en documentos del libro, hemos observado los diferentes tipos de viviendas según la zona geográfica, y a nivel mundial, sus infraestructuras necesariamente vitales para tener una mínima calidad de vida.

- Siguiendo con el punto 2, a la hora de comprar una vivienda hemos de tener en cuenta los equipamientos que la rodean, porque no siempre son los mínimos necesarios y eso es, a la larga, importante, puesto que influyen mucho en la calidad de vida.
  Una de las actividades que complementan el estudio y análisis de las viviendas, y los barrios en general, ha sido una mesa redonda con la Asociación de Vecinos de Torrefiel, en la que pudimos observar los problemas más cercanos a nosotros.
- Continuaré con el siguiente asunto que estudiamos, que fue en el que tratamos los diferentes problemas que existen a la hora de adquirir una vivienda.
  El problema no residía en la escasez de éstas, sino en el elevado precio al que se exponen. Actividades que han complementado el estudio del problema de las viviendas han sido: el vídeo de los jóvenes de ciertas partes del mundo y los documentos de la actividad 7 sobre los precios de la vivienda en Valencia.
- Para finalizar vimos, a través de unas transparencias y unas fotos del libro, el crecimiento de las ciudades, basándonos en un centro histórico o castillo. Hemoss visto cómo han ido creciendo hacia las afueras y de una forma más regular. También, además de ver un vídeo que trataba sobre los distintos tipos de pueblos, tuvimos la oportunidad de realizar una excursión a Requena, a su centro histórico.

Para la confección de la *síntesis*, se deben seguir unas reglas precisas para facilitar el aprendizaje, lo que implica una dirección compartida entre el profesorado y sus alumnos. En efecto, es preciso definir un guión de trabajo que permita desarrollar las conjeturas que hemos seleccionado para resolver el/los problemas. Una vez que se haga la *puesta en común*, es preciso indicar qué fuentes y datos nos permiten validar nuestra explicación. Como se ve es un trabajo complejo que debe ser previamente planificado, para poder abordar su escritura con un mínimo de garantías (Grilles y otros, 1996).

ACTIVIDADES

A continuación, se presentan algunas actividades para seguir investigando sobre las ideas previas del alumnado.

1. *Realiza una redacción en la cual expliques los factores que han seleccionado los alumnos de 4.º de educación secundaria obligatoria (ESO) para definir su idea de* vivienda. *Ten en cuenta que los vocablos más «votados» han sido: lugar cómodo, familia, propiedad privada, dormitorios, matrimonios y garaje. Por el contrario los «menos votados» han sido: especulación, problema social, marginación social, angustia e igualdad social.*

2. *Realiza otra redacción explicando los motivos por los cuales los alumnos de 4.º de ESO han elegido mayoritariamente las siguientes palabras para definir* ciudad*: transporte urbano, niños y jóvenes, escuelas e institutos, comercios y hospitales. Sin embargo, no han elegido: pacifismo, humanismo, solidaridad y repulsión.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOIRA, J.V., REQUÉS, P. y SOUTO, X.M. (1994). *Espacio subjetivo y geografía*. Valencia: Nau Llibres.

DOPAZO, I., y otros (1994). *El estudio geográfico de los problemas urbanos*. Valencia: Nau Llibres.

GARCÍA PÉREZ, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada.

GRAVES, N. (1985). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor.

GRAVES, N., y otros (1989). *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide.

GRILLES, M., y otros (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.

REIS, J. (org.), y otros (2004). *Boas praticas na educação geográfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

SALOM, A. y SOUTO, X.M. (1986). Los adolescentes y los espacios de ocio. En AA. VV., *El uso del espacio en la vida cotidiana*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

SOJA, E.W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

SOUTO, X.M. (coord.), y otros (1997). *¿Cómo abardar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Proyecto Geo-Clío, Valencia: Nau Llibres.

— (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

— (2007). Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas. En M.J. Marrón, J. Salom y X.M. Souto (eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE/Universidad de Valencia.

9. LOS RECURSOS Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Los recursos cartográficos: la lectura de mapas e imágenes**
- **Las estadísticas sociales y los números relativos para comparar**
- **El trabajo de campo y los itinerarios didácticos**

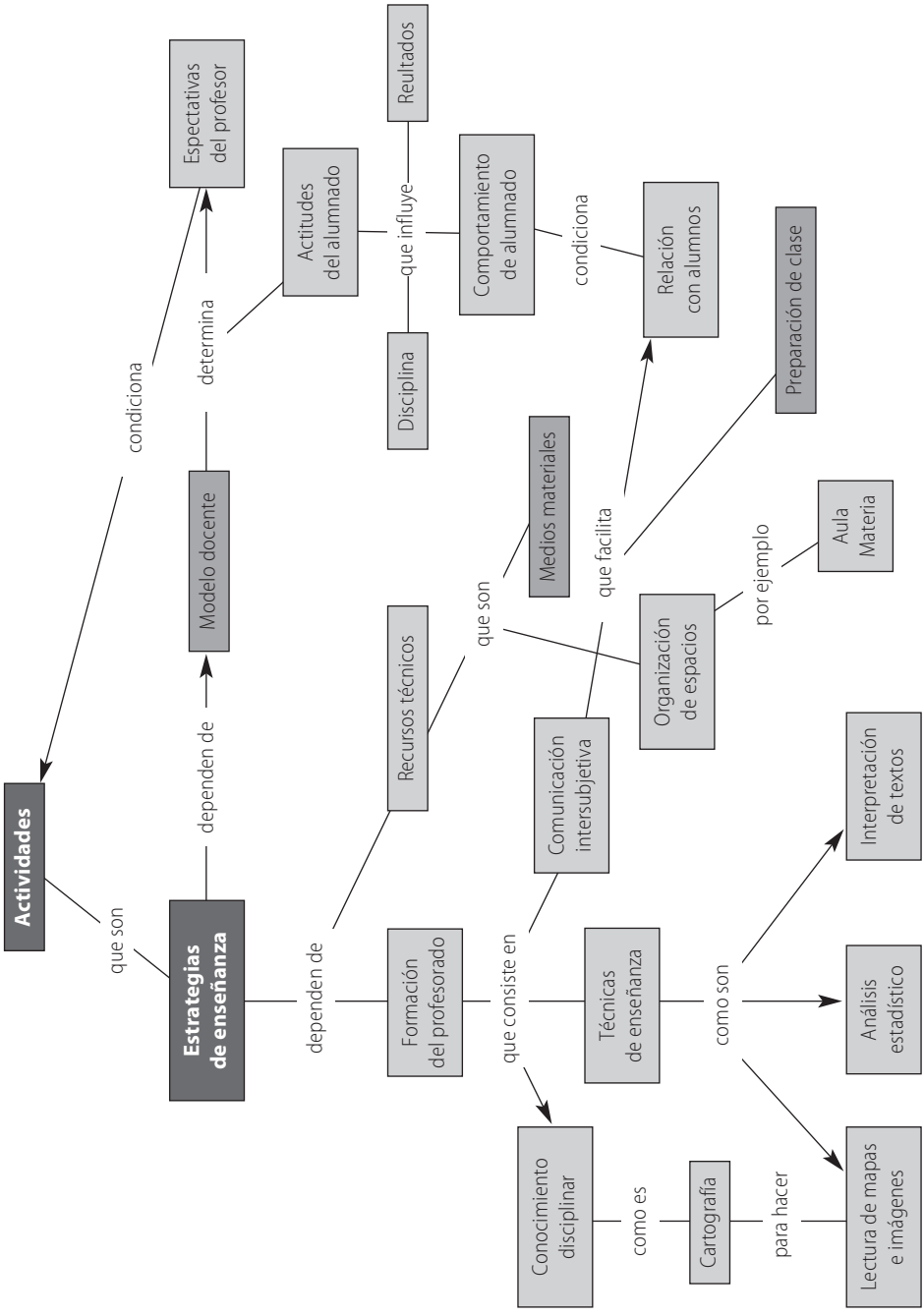
Xosé Souto
Proyecto «Gea-Clío». Universidad de Valencia

Para organizar las actividades de aula, lo que supone el trabajo cotidiano con el alumnado, los profesores necesitan disponer de un conocimiento teórico sobre la metodología didáctica, como vimos en el capítulo anterior, pero también deben dominar un conjunto de técnicas específicas para utilizar los recursos materiales que se emplean en la enseñanza de la Geografía.

Debemos recordar que la enseñanza de la Geografía utiliza diferentes *códigos comunicativos*: *icónico* (la lectura de paisajes), simbólico (los códigos cartográficos), *verbal* (oral en debates y explicaciones y escrito en las lecturas de documentos) y *estadísticos* (tasas, índices y porcentajes). Por eso mismo, en este capítulo queremos relacionar los recursos con sus técnicas adecuadas y con un contexto metodológico.

Como se muestra en el cuadro 1 (en la página siguiente), las estrategias docentes se insertan en una secuencia de actividades, que a su vez se corresponden con una opción metodológica, como hemos reseñado en el capítulo anterior. Es decir, las estrategias forman parte de un modelo de enseñanza que, a su vez, está relacionado con las expectativas que posee el profesorado en relación con su concepción del saber escolar.

Cuadro 1. Actividades y recursos en la enseñanza de la Geografía



Entendemos que sin una adecuada *formación del profesorado*, es muy difícil llevar al aula una actividad con sentido. Por ejemplo, nosotros podemos utilizar un conjunto de imágenes de paisajes con distinta finalidad, según queramos averiguar los estereotipos que tiene el alumnado (por ejemplo, la valoración de una pradera en una montaña) o bien si es capaz de identificar los elementos que definen una situación agropecuaria (por ejemplo, la relación entre pendiente y pastizales). Como se ve ante una misma imagen las estrategias, o sea, las preguntas y las tareas, son diferentes.

En efecto, la formación profesional del profesorado es la que le dota de iniciativas para adoptar las decisiones ante los recursos materiales, la organización de espacios (grupos alrededor de una mesa, equipos de observación en un paisaje) y la organización de técnicas de trabajo que permitan extraer información de los medios (por ejemplo, en el uso de Internet).

Las expectativas del profesorado sobre el alcance de sus actividades y el dominio de una interacción entre alumnos y docentes evitan muchos problemas de disciplina. La variedad de recursos en los centros escolares facilita el diseño de actividades múltiples, que además de educativas, pueden ser lúdicas. Sin pretender el entretenimiento, se puede lograr un aprendizaje gratificante a corto plazo.

En este capítulo pretendemos, en primer lugar, describir algunas experiencias que se pueden realizar con los *recursos cartográficos*, sean mapas digitales o no. La lectura de mapas e imágenes permite adquirir una información que el alumnado debe saber procesar, una tarea que no es sencilla. Además del trabajo técnico específico, también es preciso plantearse cómo se realizan, y con qué objetivo, los mapas y se fotografía el planeta. Por tanto, es preciso enseñar cómo analizar un producto, pero también el proceso que ha dado lugar a dicho artefacto (imagen o mapa).

Más adelante abordamos el estudio de las *estadísticas sociales*, pues son indicadores que se utilizan con frecuencia para describir situaciones geográficas y requieren técnicas precisas, como la de calcular los índices 100, las tasas, los porcentajes. Es un recurso explicativo muy relevante, pues los alumnos deben saber que la conversión de las magnitudes absolutas en números relativos es la esencia de la comparación de situaciones como las densidades, la renta per cápita o la tasa de analfabetismo. Pero deberán saber cómo se averiguan dichos índices y tasas, para poder explicar fielmente su contenido, pues a veces una media aritmética no es el fiel reflejo de la situación que se quiere explicar.

Por último, abordamos el *trabajo de campo y los itinerarios*, que se corresponde con una actividad que se suele desarrollar como extraescolar, pero que debe estar inserta en una metodología didáctica y en una programación docente.

Los recursos cartográficos: la lectura de los mapas e imágenes

La cartografía ha sido un conocimiento que ha acompañado al ser humano en sus expediciones geográficas y en la reflexión que ha realizado sobre el medio en que vivía o descubría. La expansión de este conocimiento, a través de los cartulanos y portulanos, fue pareja a los denominados *descubrimientos* de la costa mediterránea, atlántica africana y posteriormente americana.[1]

El trabajo cartográfico implica un conjunto de requisitos técnicos que el profesorado debe conocer. La definición conceptual de *mapa* es una buena ayuda para reflexionar antes de empezar a trabajar en el aula. *Mapa* es una representación plana, geométrica, simplificada y convencional de toda o parte de la superficie terrestre realizada con una relación de similitud gracias a la *escala*. La escala es esa proporción entre las medidas en la realidad y en los planos y mapas, lo que nos permite medir y acotar la superficie terrestre.

Pero, además de la relación matemática, la escala nos permite clasificar y ordenar la superficie terrestre para ser analizada en la distribución y localización de fenómenos. Es decir, la escala es la manera de «enfocar» correctamente los problemas geográficos. Por eso, para completar el estudio de la escala geográfica es preciso recurrir al concepto de *órdenes de magnitud*, o sea los taxones o unidades en que dividimos artificialmente el planeta para que los podamos estudiar. En el cuadro 2 presentamos las unidades de magnitud que hemos utilizado en nuestras explicaciones docentes y que han sido de una gran utilidad para comprender la magnitud de los fenómenos.

Cuadro 2. Unidades de magnitud y ejemplos representativos

Órdenes de magnitud	Tamaño de los lugares	Mapas de referencia	Ejemplos de lugares	Unidad política
Uno (I)	Más de 5 millones km^2.	Planisferio o continentes.	EE.UU., Rusia, China, Europa, Brasil.	Estados y continentes.
Dos (II)	Entre 1 y 5 millones km^2.	Mapas de continentes.	India, Argentina, Zaire, Argelia, Unión Europea.	Estados y federación de Estados.
Tres (III)	Entre 100.000 y 1 millón km^2.	Mapas de partes de continentes y de Estados.	España, Chile, Francia, Tanzania, Japón.	Estados.

1. Para desarrollar estos contenidos se puede consultar Chaliand y Rageau (1986), así como Barron (1989).

Cuatro (IV)	Entre 10.000 y 100.000 km^2.	Mapas de partes de Estados.	Portugal, Suiza, Bélgica, Galicia, Cataluña, provincia de Badajoz.	Estados, comunidades autónomas y provincias.
Cinco (V)	Entre 100 y 10.000 km^2.	Mapas provinciales y topográficos.	Andorra, Malta, provincias como Vizcaya; grandes municipios: Lorca, Vigo.	Miniestados, comarcas, grandes municipios.
Seis (VI)	Entre 10 km^2 y 100 km^2.	Mapas topográficos y planos urbanos.	Mónaco, municipios como Xàtiva. Distrito urbano de Valencia.	Microestados, municipios, distritos.
Siete (VII)	100 m^2 a 10 km^2.	Plano callejero de una ciudad.	Barrios y calles de Valencia.	Calles y barrios.
Ocho (VIII)	1 m^2 a 100 m^2.	Plano de una casa y una calle.	Casa donde vivo en una calle.	Casas y calles.

Esta clasificación de la Tierra en unidades de magnitud tiene una doble utilidad. En primer lugar, permite la comparación entre unidades, así como entender la distribución de elementos en la superficie terrestre. En segundo lugar, permite cuestionar el tamaño que se considera idóneo para la participación ciudadana y la organización política de la sociedad.

Otro aspecto que debemos considerar en la explicación cartográfica es la simbología utilizada para representar convencionalmente la realidad. Para ello es imprescindible diferenciar los *signos* cartográficos por excelencia (punto, línea y superficie) y la *simbología* que suponen los pictogramas, colores, tamaños o tonalidades. Pero además de estas cuestiones técnicas, es preciso advertir que el mapa no es la realidad, sino que es una interpretación. En resumen, es:

> *[...] el resultado de una larga serie de elecciones, de lecturas subjetivas, de una manera de ver, a veces manipulación […] debe permitir una percepción instantánea y una memorización fácil de la información representada, su eficacia se apoya en las reglas de la semiología gráfica*. (Durand y otros, 2008, p. 10)

Es importante que el alumno conozca que el punto es lo que nos permite localizar los fenómenos, aun cuando éstos sean pequeños, mientras que las líneas nos permiten diferenciar superficies, que se pueden medir, dado que el mapa es una representación geométrica.

Estas reglas se apoyan en convencionalismos técnicos, no exentos de *implicaciones ideológicas*, como lo podemos comprobar en el uso masivo que se hace en los medios de comunicación europeos de la proyección del planisferio de Mercator, que destaca mucho más el hemisferio boreal que el austral, en detrimento de otras proyecciones, como la de Peters.

Para poder entender esta deformación de la realidad superficial, proponemos realizar el trabajo presentado en el apartado «Actividad».

No obstante, no sólo influye la semiología y el interés político en la lectura de las representaciones cartográficas. También debemos considerar las capacidades propias de las personas que aprenden. Siguiendo los trabajos de Pilar Comes (1993 y 1997), podemos establecer una gradación en el aprendizaje de las representaciones cartográficas, tal como indicamos en su momento respecto a la propuesta de García Pérez (2003) en el estudio del medio urbano. Así, podemos considerar *cinco niveles de dificultad* en las tareas que puede realizar el alumnado y que serán consecuencia de *tres actividades básicas*: *obtener información, tratarla e interpretarla, y expresar los resultados* mediante imágenes cartográficas. De este modo, en la obtención de información un alumno puede copiar los perfiles de un lugar a partir de la fotografía aérea o bien realizar un cartodiagrama a partir de la combinación de dos o más fuentes geográficas; por su parte, en el ámbito de la expresión puede esbozar un plano de un lugar donde sitúa los fenómenos estudiados o bien puede elaborar un esquema cartográfico sobre un espacio abstracto donde muestre flujos e intensidades.

También, en el apartado de la cartografía, hemos de saber acompañar al alumnado en la *lectura de los atlas*. Para ello es preciso que sepamos orientar en la lectura de los signos y símbolos, como hemos comentado, pero sobre todo que le sepamos explicar el funcionamiento del índice toponímico, que implica el conocimiento de las coordenadas geográficas, latitud y longitud. De esta manera, en vez de realizar un aprendizaje memorístico se realiza la aplicación de un conocimiento práctico.

Por último, no queremos dejar de citar las oportunidades que se abren con la utilización de los *medios informáticos*, en especial Google Maps y Google Earth. Así, los alumnos pueden comparar las imágenes satélites con sus representaciones cartográficas, pero haciendo ver las limitaciones de estos instrumentos, como nos han indicado recientes estudios.[2] Es un medio didáctico que nos permitirá en el futuro educar a la población para un uso masivo y cotidiano de la información cartográfica.

Las estadísticas sociales y los números relativos para comparar

Una de las tareas que más suele entretener y educar al estudiante de Geografía en secundaria es el trabajo con estadísticas. Incluso, a veces, se ha llegado a asemejar la confección de un histograma doble (las pirámides de edad) con el estudio geodemográfico. Sin embargo, es preciso realizar algunas precisiones conceptuales para que su uso didáctico sea riguroso, a la vez que ameno.

2. Sobre este particular podemos consular Gonçalves (2007) y Equipo Urbano (2007).

El trabajo con estadísticas sociales supone que el alumnado sepa diferenciar los números *absolutos* (cantidades de personas, mercancías) de los números *relativos*; es decir, en lo que solemos conocer como porcentajes, tantos por mil o números en base fija. Son estos números los que nos permiten comparar los fenómenos geográficos y su distribución en el planeta. Además, el alumno debe saber *interrogar a los números*, para que expresen una información geográfica. Por último, pero no finalmente, debe entender que el *rigor de las fuentes de información* es básico a la hora de elaborar estadísticas para después ser representadas de manera gráfica o cartográfica.

Una manera sencilla y muy efectiva de trabajar con estadísticas en clase de Geografía consiste en averiguar las transformaciones demográficas que se han registrado en España en los últimos ochenta o cien años, utilizando como muestra los datos procedentes de las familias de los alumnos de una clase.

Para ello, en primer lugar, debemos precisar nuestros objetivos. En el caso que nos ocupa queremos saber cómo se han modificado las estructuras familiares (composición, actividades de la población, nacimientos, defunciones) y averiguar si esta mutación es coincidente con la registrada en España, para lo cual utilizaremos los indicadores estadísticos de la comunidad autónoma donde vive el alumno (también se puede utilizar el municipio y la provincia) y el conjunto del Estado.

Para ello, entregamos al alumnado una copia de la ficha de toma de datos de sus familias. El objetivo es que con este instrumento se puedan recoger datos de la *escala doméstica*, que comparada con otras administrativas nos permita extraer conclusiones.

Ficha para trabajar en el ámbito doméstico

	Madre	
Edad actual	.....	
Trabajo actual	.....	
Estudios realizados	.....	
Lengua que habla cotidianamente	.....	
Número de hermanos	.....	
Año en que llegó al pueblo	.....	
Años en que inició su trabajo	.....	
Lugar de nacimiento	.....	
Provincia	.....	
	Abuelo	**Abuela**
Edad (aunque muerto)	.....	.....
Trabajo	.....	.....
Estudios	.....	.....
Lengua	.....	.....

Núm. hermanos		
Año llegada		
Año emp. trab.		
Lugar nacim.		
Provincia		

	Bisabuelo	Bisabuela	Bisabuelo	Bisabuela
Edad (aunque muerto)				
Trabajo				
Estudios				
Lengua				
Núm. hermanos				
Año llegada				
Año emp. trab.				
Lugar nacim.				
Provincia				

	Padre
Edad actual	
Trabajo actual	
Estudios realizados	
Lengua que habla cotidianamente	
Número de hermanos	
Año en que llegó al pueblo	
Años en que inició su trabajo	
Lugar de nacimiento	
Provincia	

	Abuelo	Abuela
Edad (aunque muerto)		
Trabajo		
Estudios		
Lengua		
Núm. hermanos		
Año llegada		
Año emp. trab.		
Lugar nacim.		
Provincia		

	Bisabuelo	Bisabuela	Bisabuelo	Bisabuela
Edad (aunque muerto)				
Trabajo				
Estudios				
Lengua				
Núm. hermanos				
Año llegada				
Año emp. trab.				
Lugar nacim.				
Provincia				

Una vez que se le entrega la ficha hay que desarrollar, en primer lugar, el contenido actitudinal, o sea potenciar el afán de búsqueda y curiosidad. Hay alumnos que argumentan que su padre ya no vive en casa (se ha separado, divorciado o muerto), que no conoce a sus abuelos por parte de madre y que, por supuesto, no tienen ni idea de sus bisabuelos.

La estrategia consiste en mostrar la utilidad del trabajo no sólo para conocer los cambios en España, sino en su propia vida familiar. Entonces debemos ayudar al alumno a hacer las preguntas correctas a quien corresponde. Por ejemplo, a su madre, indagando sobre quiénes eran su padre y madre (cómo se llamaban, donde vivían...) o igual a su padre o a los abuelos que viven respecto a sus padres (o sea, sus bisabuelos). Es importante decir que antes de rellenar la ficha hay que saber crear el clima de confianza y complicidad con los otros miembros de la familia (por ejemplo, sus tíos pueden aportar información sobre sus abuelos).

Una vez que ya se ha creado el ambiente, que puede dar lugar a consultar un registro *parroquial* u otros documentos (fotografías) que tengan sus familiares, vamos a empezar a cubrir cada uno su ficha. Incluso le podemos decir que pongan el nombre propio de cada persona de la ficha. Luego explicamos el motivo de cada ítem:

- *Edad actual*: para conocer cada cuanto tiempo pasa entre una generación y otra, además de poder conocer el año y edad de fallecimiento de los bisabuelos que han muerto.
- *Trabajo actual*: para conocer si antes trabajaban más en la agricultura o industria que en los servicios, pues vamos a trabajar con los tres sectores tradicionales.
- *Estudios realizados*: para conocer si ha evolucionado el nivel de escolarización, así pueden decir a qué años empezaron y terminaron sus estudios.
- *Lengua que hablan*: para saber si conocen dos o más idiomas, que puede ser el de la comunidad autónoma o el de un país extranjero.
- *Número de hermanos*: para ver si ha descendido el número de hermanos de una generación a otra, lo que nos explica la reducción de natalidad. También se puede preguntar la edad que tenían los padres cuando nació el primer hijo o hija.
- *Año de llegada al pueblo (o ciudad)*: lo que nos permite conocer la llegada de inmigrantes en las diferentes generaciones. Se complementa con el punto siguiente.
- *Lugar de nacimiento (con su provincia y país)*: pues así podemos ver los movimientos migratorios. También podemos preguntar por los últimos desplazamientos, ya que hay familias que han pasado por varios lugares.
- *Año de empezar a trabajar*: para ver que antes empezaban mucho antes a trabajar y ganarse la vida. Aquí podemos añadir algunas preguntas sobre la posible coincidencia o no con el año de matrimonio.

Ahora ya estamos en condiciones de trabajar los procedimientos de recogida y tratamiento de los datos. Para ello es útil disponer de alguna ficha semejante a la que se presenta en el cuadro 3.

Cuadro 3. Ficha para el análisis e interpretación de los datos

	Padres	Madres	Abuelos	Abuelas	Bisabuelos	Bisabuelas
Número de casos						
Edades que tendrían hoy						
Edad de fallecimiento						
Número de hermanos						
Medias aritméticas						
Moda estadística						

Una vez que se ha trabajado esta ficha podemos introducir al alumnado en otro tipo de fuentes, como son los *censos* y los *padrones de población*. Así, podemos diferenciar cómo se pueden tratar los datos, de forma agregada por municipios, comunidades autónomas o por Estados, diferenciando el análisis que realizan las instituciones oficiales (como el Instituto Nacional de Estadística) de otras entidades privadas (como servicios de análisis de la banca). En todos los casos es muy importante relacionar los *indicadores* con las *variables*; es decir, entender el papel de la demografía en la explicación de una situación geográfica, teniendo en cuenta que la población es una variable dependiente, lo que nos lleva a buscar el factor explicativo principal.

Por último, el alumnado debe saber la manera de trabajar los *índices*, explicando la procedencia de los números absolutos que dan lugar a porcentajes o tasas, o bien su combinación en índices complejos, como el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

El trabajo de campo y los itinerarios didácticos

Los viajes, itinerarios y excursiones han sido recursos frecuentemente utilizados por grupos de personas ilustradas para dar a conocer el patrimonio cultural de un país o para descubrir recursos que pudieran ser explotados por una potencia imperialista. Estas dos caras de una misma actividad se presentan también en la actualidad: en ciertas ocasiones, los viajes a los

lugares exóticos, por desgracia, van acompañados de una destrucción del medio natural e incluso, a veces, de una explotación sexual de las personas más débiles.

Pero en la enseñanza de la Geografía, el trabajo de campo y las vistas a lugares próximos y lejanos tiene un gran valor educativo. Por una parte, la *vertiente cultural y patrimonial* de los viajes y excursiones, tal como han sido analizadas por personas como Horacio Capel (1985), Jordi Martí (1996) o Nicolás Ortega (2004 y 2005). Y por otra, nos ha interesado la *vertiente didáctica*, que recupera una tradición educativa, como fue el caso de la ILE (Ortega, 2001), que es todavía visible en los momentos actuales (García Ruiz, 1994).

El *análisis de los paisajes* y *de los problemas ambientales* nos permite trabajar unos procesos básicos de razonamiento y unas informaciones elementales:

- Una *distribución espacial y geográfica* de paisajes, en los cuales es fácil observar las agresiones al patrimonio en diferentes lugares y ambientes, dentro de sus escalas.
- Un análisis de la *percepción ambiental de los elementos (naturales, artísticos y culturales) del patrimonio*, evaluando el impacto de la acción humana en su destrucción o reconstrucción.
- Un estudio del *contexto histórico*, que permite analizar las sociedades de las diferentes épocas y los acontecimientos históricos que las condicionaron.

Es decir, nos podemos centrar en el estudio de los problemas ambientales y sociales. Unos problemas que trascienden el marco de las aulas escolares, pues facilita el diseño de tareas en la educación no formal y en las denominadas *actividades extraescolares*. Por ese motivo deseamos subrayar la importancia que poseen los *itinerarios* para construir un verdadero espacio público educativo. Un principio que no es novedoso en la tradición española, pues se remonta al menos al primer tercio del siglo xx, en especial desde las actividades desarrolladas en las Casas del Pueblo y en los Ateneos Libertarios.

En este sentido, las salidas programadas no pretenden contemplar la naturaleza sólo como un medio estético, sino también como un territorio en el cual surgen proyectos políticos públicos y privados. Por eso es muy importante diseñar adecuadamente las actividades. Así, a modo de síntesis podemos indicar:

- Antes de realizar el itinerario o salida pedagógica: plantear los *objetivos* en relación con el programa de la asignatura y las *finalidades* geográficas que podemos desarrollar. Esta tarea supone escribir las preguntas que nos vamos a formular *in situ*, recoger información para completar la observación y organizar las tareas de equipo de observación.
- En la misma salida se debe llevar a cabo una *observación activa*, evitando el exceso de explicación de *cicerone* o guía explicativa de la observación. Para ello es importante que los alumnos posean unas *fichas de trabajo de campo*, donde deben ir anotando los resultados de su observación.

- Después de la realización de la visita, es importante que en clase realicemos una *puesta en común* de los hechos analizados y que se puedan extraer conclusiones en relación con los objetivos que nos habíamos fijado.

La organización de las salidas pedagógicas adquiere un mayor valor didáctico si la organización de las tareas se realiza *en equipo*, pues así fomentamos el aprendizaje cooperativo entre iguales. No obstante, es muy importante que los coordinadores de cada grupo posean un entrenamiento previo, para asegurarnos que saben dirigir las tareas de sus compañeros de equipo.

ACTIVIDAD

Trabaja en equipo. Para comprobar si los mapas nos confunden, vamos a compararlos con la realidad. En vuestra libreta, haced una ficha semejante a la que se presenta a continuación (cuadro 4) y rellenad los huecos que hemos dejado.

Cuadro 4. Ficha para el análisis de mapas

País	Superficie real	Perfil en el mapa de Mercator	Perfil en el mapa de Peters
Brasil	8.514.877 km^2	Poco más que España.	Más grande que en Mercator.
Groenlandia	2.166.086 Km^2	Más grande que Brasil.	
Nigeria	923.768 Km^2		Más grande que Reino Unido.
América del Sur	17.819.100 Km^2	Igual que Europa.	
Reino Unido	244.820 Km^2	Más grande que Nigeria.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRON, R. (1989). *Mapas del mundo*. Madrid: Libsa.

CAPEL, H. (1985). Geografía y arte apodémica en el siglo de los viajes. *Geocrítica*, 56.

COMES, P. (1993). *La representació gràfica de l'espai i l'ensenyament de la geografia. Una proposta de selecció i seqüenciació de les habilitats cartogràfiques per a l'ensenyament obligatori*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

— (1997). Propuesta de clasificación y secuenciación de las habilidades cartográficas en la enseñanza obligatoria. *Cero en conducta*, 45 (año 12), 67-74.

CHALIAND, G. y RAGEAU, J.P (1986). *Atlas del descubrimiento del mundo*. Madrid: Alianza.

DURAND, M.F., y otros (2008). *Atlas de la globalización. Comprender el espacio mundial contemporáneo*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.

EQUIPO URBANO (2007). El uso de Google Earth para el estudio de la morfología de las ciudades. I, Alcances y limitaciones. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales,* 100, septiembre. Disponible en: <www.ub.edu/geocrit/aracne.htm>.

GARCÍA PÉREZ, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada.

GARCÍA RUIZ, A.L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la geografía. *Íber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 117-125.

GONÇALVES, A.R. (2007). Analisando o uso de Imagens do Google Earth e de mapas no ensino de geografia. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 97. Disponible en: <www.ub.edu/geocrit/aracne.htm>.

MARTI, J. (1996). *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i a la geografía*. Barcelona: Alta-Fulla.

ORTEGA, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Madrid: Caja Madrid/Raíces.

— (ed.) (2004). *Naturaleza y cultura del paisaje*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Fundación Duques de Soria.

— (ed.) (2005). *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Fundación Duques de Soria.

10. ENSEÑAR ECONOMÍA: PROPUESTAS Y MÉTODOS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Qué enseñar**
- **Cómo enseñar: la metodología**
- **La economía como objeto de estudio: una propuesta de desarrollo de contenidos**

Rafael Prieto-Puga
Profesor de Economía de educación secundaria

Hay una serie de preguntas que cualquier persona que se dedique a la enseñanza se hace cuando se enfrenta a su materia, y que son «qué tengo que enseñar», «cómo debo hacerlo» y «en qué momento debo enseñarlo»; a las que, en buena lógica, seguirían aquellas otras que se refieren al qué, cómo y cuándo evaluar el proceso que llevamos adelante.

Qué enseñar

La normativa actual establece las materias económicas en el bachillerato en la modalidad de Ciencias sociales, en su primer curso con Economía, y en segundo con Economía de la empresa. Algunas comunidades autónomas han introducido en la educación secundaria obligatoria (ESO) materias relacionadas con el «espíritu emprendedor» o la elaboración de sencillos proyectos empresariales.

Nuestra propuesta estará centrada en la materia Economía, de primer curso de bachillerato, por dos razones: la primera, por su amplitud y complejidad, así como por la variedad de enfoques posibles; la segunda, porque didácticamente es la más trabajada. Por otra parte, si no en los contenidos, criterios y metodologías, lo establecido para el primer curso nos valdría para el segundo.

Diferentes enfoques

A la hora de llevar adelante el desarrollo del currículo de esta materia, es preciso tener en cuenta que no hay un único enfoque que se le pueda dar sino múltiples enfoques que responderán a las diferentes concepciones existentes sobre lo que es o debe ser la materia de estudio, e incluso a la propia visión y valoración de las relaciones económicas que se manifiestan en la sociedad. En todo caso, relacionar lo estudiado con la vida real, combinar conceptos con procedimientos, y potenciar determinadas pautas, actitudes y valores, son orientaciones que valdrían para cualquier forma de entender lo que se debería hacer en economía.

Teniendo en cuenta que siempre habremos de partir de unas *regulaciones mínimas*,[1] en las que se establecen unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, la propuesta que definamos podrá tomar como criterio de referencia los contenidos (aspectos que trabajar, secuenciación), o bien los objetivos, al centrarnos no tanto en qué se hace sino en a dónde queremos llegar. Otra idea sería partir de lo que creemos que nuestros alumnos y alumnas deben saber, establecido en los criterios de evaluación.

Criterios de selección de contenidos

Dentro de la priorización y ordenación de contenidos que implica toda programación de una materia, convendría tener en cuenta los siguientes criterios para su selección:

- Seleccionar aquellos contenidos de mayor poder explicativo, válidos para comprender distintos sistemas económicos y diferentes situaciones dentro de dichos sistemas.
- Limitar a lo imprescindible las explicaciones de las formas y técnicas matemáticas, por el temor de que una excesiva formalización contribuya a centrar su enseñanza más en la resolución de los problemas que presenta el lenguaje matemático que en la descripción, interpretación y explicación de la realidad económica.
- Introducir no sólo aquellos contenidos conceptuales básicos sino también aquellos procedimientos más claramente asociados a la forma de abordar los problemas económicos, considerando la economía más como método que como doctrina.
- Teniendo en cuenta que la economía desempeña un papel muy importante en la configuración de valores, reforzar aquellos contenidos actitudinales que se relacionen con la solidaridad, la valoración de relaciones no competitivas, la actitud crítica delante de las injusticias y desigualdades, la importancia de la conservación del medio natural y de rechazo al consumo innecesario.

1. La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece, mediante el Real Decreto 1467/2007, las enseñanzas mínimas para el bachillerato. A partir de estos mínimos, cada comunidad autónoma establecerá su propio currículo. Las enseñanzas mínimas comprenden el 55 o el 60% de los contenidos que impartir en el Estado, según exista o no lengua propia. En el caso de las materias económicas, los mínimos son tan generales y amplios que es difícil, salvo alguna particularidad o la adaptación a cada lugar en concreto, el ampliarlos.

Travé, Estepa y de Paz (2001) añaden que se debe rechazar la consideración de los principios y leyes económicas como verdades inamovibles y generalizables, por su enfoque dogmático, así como considerar el sistema económico como un conjunto de elementos y hechos relacionados entre sí y asumir el concepto de *sistema económico abierto*.

La LOE, en su regulación de enseñanzas mínimas, establece que :

> *[...] ante el riesgo de ofrecer la materia con un grado de formalización excesivo y sobrecargado de contenidos conceptuales muy alejados de los intereses y experiencias cercanas del alumnado, se sugieren procedimientos de investigación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real, [...] que permita la conexión de las distintas teorías micro y macroeconómicas con la realidad socioeconómica diaria de los individuos y las familias, [...] y que den respuesta a dificultades tales como la comprensión de informaciones de carácter económico y datos estadísticos.*

Cómo enseñar: la metodología

Los fenómenos económicos deben ser estudiados buscando su comprensión global más que su parte técnica, y se complementarán con actividades concretas que permitan adaptar los contenidos a la realidad, así como la conexión con aquellas otras ciencias que rodean al alumnado en su contexto escolar.

El método es la forma de llevar adelante algo y se establece con el fin de llegar a algún sitio. La metodología que practiquemos debe partir de la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es una *interacción* entre dos elementos: el *profesorado* y el *alumnado*. Esta interacción se manifiesta en el papel que tanto uno como otro tienen asignado en las prácticas pedagógicas: al profesorado le corresponde ser guía del proceso, poniendo a disposición de los alumnos y alumnas las ayudas necesarias para alcanzar los objetivos programados; y al alumnado le corresponde hacer el esfuerzo intelectual de construir el conocimiento. Las ayudas que presta el profesor o profesora a un grupo de alumnos requieren tanto de intervenciones globales como individuales, que podrán ser expositivas, deductivas, inductivas, de observación, por descubrimiento, etc. En cada momento, el profesor o profesora deberá emplear las *estrategias* adecuadas, que le permitan teniendo en cuenta las distintas necesidades del alumnado, atender a las capacidades que se intentan desarrollar; y teniendo en cuenta que el conocimiento se asume más fácilmente partiendo de lo más próximo y concreto, a lo más abstracto y amplio.

En la actividad económica se dan muchos hechos que por su proximidad son fácilmente identificables y comprensibles, que son los que debemos usar como referencia frente aquellos más abstractos y lejanos, en los que muchas veces es difícil de establecer la relación entre las decisiones y sus consecuencias. Cualquier método que empleemos deberá ir acompañado de los mecanismos de evaluación convenientes que permitan asegurarnos la consecución de los objetivos perseguidos.

Toda propuesta metodológica lleva implícita la elaboración de una *programación* que nos permita planificar de una manera flexible el cómo llevar adelante nuestra actividad, eliminado la improvisación y adaptando objetivos, contenidos, etc., a nuestra realidad de alumnado. La programación que llevar adelante estará basada en una combinación de conceptos y procedimientos que recorrerán el currículo establecido. *Conceptos* que permitan acceder a las leyes y principios económicos, así como a las realidades presentes y pasadas. *Procedimientos* que permitan trabajar casos reales, describir y analizar situaciones, representar datos, realizar cálculos, comparar sucesos, etc. Utilizando *aspectos transversales* se deberán desarrollar y potenciar determinadas actitudes y valores de solidaridad, comprensión, tolerancia... frente a situaciones y problemas como, por ejemplo, la pobreza, la desigualdad, la injusticia, etc.

Principios metodológicos

La programación docente supone una reflexión sobre los contenidos que se van a enseñar y sobre las actividades que favorecen su aprendizaje. En su elaboración es necesario partir de una serie de principios que la literatura pedagógica (Ausubel, Piaget, Vigotsky, etc.) considera básicos, y que se deben tener en cuenta:

- Para que un alumno o alumna pueda alcanzar unos conocimientos nuevos es imprescindible que sustituya, modifique o complete los conocimientos previos que tenga adquiridos.
- Es necesario respetar los niveles de desarrollo cognitivo que los alumnos y las alumnas tienen. Así pues, unas cosas se aprenden a una determinada edad y otras a otra.
- El nivel de dificultad y complejidad de las actividades educativas que se propongan debe situarse entre lo que ya saben hacer autónomamente y lo que serán capaces de hacer con la ayuda del profesor o de los compañeros.

El objetivo metodológico último debe ser lograr un aprendizaje comprensivo y con posibilidades de ser aplicado en diferentes contextos.

Los contenidos

En general, el conocimiento tradicional impartido en los centros escolares se ha llevado adelante propiciando un tipo de aprendizaje enciclopédico, disciplinar y memorístico; por lo que se hace necesario luchar contra inercias tratando de huir del enfoque únicamente academicista y formalista, que propone una gran cantidad de conceptos pero no la suficiente capacidad explicativa de los problemas reales. Como demanda Travé, Estepa y de Paz (2001), es urgente la adopción de otro *paradigma multidimensional, integrado y reflexivo*, que ayude al individuo a comprender y transformar la realidad partiendo de su entorno más inmediato. Desde este punto de vista, y respecto a los niveles educativos que nos ocupan, los contenidos curriculares de las materias económicas han de formar parte de un *currículo social integrado*, que abordando problemáticas relevantes y mediante planteamientos rigurosos y sistemáticos, permita a los ciudadanos dar respuesta

crítica a los desequilibrios que está creando la globalización de las relaciones económicas (Foj, 2003).

Los *contenidos conceptuales*, referidos a leyes, reglas, hechos, conceptos y principios, serán, como norma general, los que determinen la secuenciación de los aspectos o problemas que tratar; asimismo serán conjuntamente con los procedimentales, el punto de referencia al programar la temporalización de la materia. Los *contenidos procedimentales*, o el saber hacer en economía, consisten en saber manejar información, realizar cálculos, hacer análisis, comparar situaciones, interpretar valores, etc., que pueden estar relacionados con la comunicación, la expresión, la búsqueda de información, la lectura y comentario de textos o su análisis, y también con la representación de datos y gráficos, exposiciones, debates, visitas, y un largo etc. Tener adquirido un procedimiento significa poseer la capacidad de utilizarlo en diversas situaciones. Una de las características propias de los aprendizajes referidos a contenidos procedimentales es que estos se consolidan con la práctica, por lo que habrá que insistir en cómo se van haciendo las cosas, en el proceso más que en el resultado, de manera que ante una nueva tarea la aplicación de un determinado proceso sea espontánea sin que dependa de las indicaciones del profesor o profesora. En el trabajo sobre situaciones económicas es preciso el empleo de índices o indicadores, cuyo nivel de trabajo y abstracción precisa del dominio de las fuentes de información, a los que se les deberá dar una atención especial para adquirir la destreza necesaria en su uso.

En el caso de los *contenidos actitudinales*, los alumnos y las alumnas deberán mostrar tendencia a comportarse o expresarse de una determinada manera ante ciertas situaciones o problemas. Al diseñar, pues, la enseñanza habrá que crear situaciones en el aula de manera que los alumnos y las alumnas puedan mostrarse interesados, conscientes o sensibilizados, y mostrar actitudes de atención, de rechazo o de valoración positiva o negativa ante los casos estudiados.

Los métodos deben ser activos

De una manera general, la metodología que vaya a emplearse debe permitir activar los *conocimientos previos* que poseen las alumnas y alumnos, mediante actividades que verifiquen lo que ya saben, debiendo, asimismo, motivar y fomentar la actividad del alumnado. Un método es activo si induce al estudiante a realizar actividades y acciones. La actividad de aula debe facilitar la adquisición, por parte del alumnado, de estrategias mentales que mejoren su capacidad de pensar, de aprender, como pueden ser las actividades de repaso, elaboración de esquemas, cálculo, redacción de textos, etc., todo lo cual se puede hacer mediante exposiciones del profesorado, lectura de textos, utilizando experimentaciones, promoviendo investigaciones, etc.

Previo a la utilización de un tipo u otro de actividad, debemos considerar si los alumnos y las alumnas pueden descubrir por sí mismos los conceptos fundamentales de la materia a partir de los *procedimientos de observación*, *análisis* e *indagación*. En caso de que la respuesta sea negativa, y siempre en el contexto del aprendizaje de los contenidos conceptuales, por ser contenidos demasiado difíciles o complejos para su aprendizaje por descubrimiento, se procederá a su presentación de *forma expositiva*.

Acerca de las estrategias tradicionales de enseñanza

> *Si en épocas infantiles el niño fija su atención en un aspecto determinado de la realidad, olvidando el resto y pensando que todo se produce de forma súbita e inesperada, con la madurez irá comprendiendo la multirrelación y causalidad de los fenómenos y los situará en un espacio y un tiempo determinados.* (Travé, Estepa y de Paz, 2001)

Las *estrategias expositivas* nos llevan a presentar al alumnado una información elaborada sobre la que le pedimos que reflexione, es un método que la experiencia demostró ser tanto más útil cuanto más abstractos son los contenidos. Las explicaciones nos ayudan a asimilar conocimientos especialmente complejos y son más importantes cuando este conocimiento se está construyendo en sus bases teóricas (Romero, 2001). La exposición no tiene por qué ser monopolio del profesor sino que puede se llevada adelante por los propios alumnos. *La exposición* deberá estar bien organizada, es decir, desarrollará jerárquicamente redes conceptuales y sus elementos se organizarán siguiendo un hilo conductor; dicha organización deberá respetar las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo, activando los conocimientos previos de alumnos mediante comparaciones o ejemplificaciones, por ejemplo, y estableciendo el contexto de interpretación de la actividad, de manera que se puedan establecer relaciones entre dichos conocimientos previos y los contenidos de aprendizaje que vengan a continuación.

Mediante la *observación* se presenta un fenómeno o una situación y pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre él. Se puede hacer una visita, ver una película o leer un texto. Dado el carácter de la materia, el uso de la prensa es obligado por su facilidad y accesibilidad, y es ahí donde está la conexión directa entre la teoría y la realidad. La obtención de información hoy no debería ser un problema, dado que hay abundante información en prensa, Internet, etc., para a su utilización en el aula.

La *resolución de problemas* o la realización de *cálculos* son tipos de procedimientos usuales dentro de la enseñanza de las materias económicas, pensemos en cómo se calcula el PIB u obtener las tasas de actividad, o bien calcular costes o elaborar un balance en Economía de la empresa. Se trata de proporcionar cierta información o datos y pedir a nuestros alumnos y alumnas que obtengan alguna conclusión o resultado. Los alumnos buscan una solución por sí mismos, utilizando técnicas aprendidas previamente (aplicando fórmulas,

dibujando gráficos, calculando...). Es importante que el estudiante maneje técnicas que faciliten el estudio de las *relaciones entre variables*, como es conectar entre sí conceptos obtenidos en distintas unidades para aplicarlos a situaciones nuevas, como, por ejemplo, cuando se estudian las medidas de política económica, la inflación, o la reconversión de un sector productivo, o bien las relaciones entre el tipo de interés y el consumo y la inversión.

Los ejercicios prácticos de redacción de pequeños informes, elaboración de mapas conceptuales, o valoraciones y juicios propios sobre problemas económicos deben constituir instrumentos útiles para la autocomprobación de los estudiantes y del profesorado de las ideas captadas y su capacidad de aplicación.

Recursos didácticos

Quizá el primer recurso que tengamos a mano en el aula sea el *libro de texto*, pero hay que tener en cuenta que los textos, al hacer una determinada selección de contenidos, priorizan unas cosas sobre otras, por lo que van a condicionar el método que se va a emplear; además, la mayoría de los libros de texto propician un tipo de aprendizaje disciplinar, enciclopédico y memorístico (Foj, 2003). Por otra parte, los libros deben ser atractivos y motivadores, y deben favorer el aprendizaje activo, mediante la propuesta de actividades para que los alumnos y alumnas desarrollen, que ayuden a comprender los conceptos manejados y faciliten la práctica de los procedimientos. En todo caso, el valor del texto en el aula será aquel que nosotros queramos darle.

El *ordenador* por sí mismo no mejora el sistema ni los contenidos de la enseñanza, pero nos proporciona el acceso a ciertos contenidos que de otra forma no podríamos disponer de ellos. Hoy los ordenadores son una herramienta a nuestra disposición, tanto para su uso individual o en grupo, lo que nos permite no sólo acceder a múltiples fuentes de información, sino componer y presentar trabajos, etc. La *pizarra digital* puede permitir al profesorado la presentación de contenidos y trabajos sobre materiales que deben ser elaborados previamente, poniendo al alcance del profesorado no sólo una nueva forma de presentar los casos, sino una nueva forma de trabajar, presentar y estructurar los contenidos. El principal problema que presenta la introducción de la informática en el aula viene de que se requieren materiales elaborados expresamente para su uso mediante ordenadores. Es interesante la reflexión que hacen Martínez Méndez (2008) y Mur (2008) sobre las necesidades que nos traen las tecnologías de la información y la comunicación, bien de tipo tecnológico y de materiales adecuados: «Los profesores no somos técnicos informáticos ni diseñadores gráficos». «Tanto la pizarra digital como los ordenadores para uso de los alumnos requieren material adecuado (imagen, vídeo, sonido) que favorezca la interactividad». Por otra parte, el uso de un material informático concreto por una variedad de alumnado hace surgir numerosos problemas técnicos que puede hacer desviar nuestra atención al cómo resolverlos, alejándonos de lo que realmente nos interesa.

El *cine* ha sido y sigue siendo un recurso que nos permite trabajar de una manera distinta. A partir de una película o un documental, que previamente nos han de proporcionar, podremos trabajar contenidos desde un enfoque o con una metodología distinta a la que podríamos hacer simplemente desde el aula y la mesa. El vídeo y cine nos permite acceder a informaciones normalmente realizadas por alguien ajeno a la enseñanza, que suelen basarse en un guión, proporcionándonos puntos de vista, descripciones, etc., que a partir de su visionado nos permite reflexionar, identificar situaciones o cosas, debatir, etc. Las *webquest* son otra forma de trabajo sobre información que favorece trabajos en grupo y que facilita desarrollar habilidades de investigación, análisis, síntesis, aunque requiere ciertos conocimientos informáticos. En la Red existen enciclopedias virtuales, como Wikieconomia e Eumed, que proporcionan abundante información. Otro recurso son las *páginas web* de profesores o profesoras, que tiene la ventaja de proporcionarnos experiencias normalmente directas sobre la puesta en práctica de contenidos; estas webs o blogs cada vez mas abundantes pueden ser una fuente de información sobre materiales, enfoques y trabajos en general, destinados tanto para uso del profesorado como del alumnado.

La participación en *juegos de simulación* (Carroza y otros, 2008) se ha extendido entre los estudiantes de Economía. Programas del tipo del juego de la bolsa crean un tipo de motivación especial que en general atrae al alumnado, aunque deberemos estar atentos al tipo de valores que transmite. Como una norma general deberemos tener en cuenta que a la hora de evaluar este tipo de actividades se nos presentan algunas dificultades.

Las actividades

Los contenidos conceptuales podrán o no ir seguidos de actividades prácticas que nos permitan aclarar, relacionar con otros hechos, tener la visión de otros autores, etc., pero en todo caso, los procedimentales nos exigen que programemos una serie de acciones, bien para llevar delante de una manera individual o bien en grupo, que nos permitan practicar y aprender el procedimiento. Las actividades que realizar para reforzar conceptos pueden ser muy variadas, Pozuelos (1999) propone entre otras: establecer diferencias y similitudes entre situaciones, países, sectores; analizar presupuestos; lectura y análisis de documentos; localización de datos en Internet; obtener información sobre procesos, costes, impuestos, etc. Organizar debates, analizar la prensa; realizar visitas y salidas; estudio de casos para tras su análisis extraer conclusiones más generales. Seguir la pista de un producto desde su estado de materia prima hasta su consumo. Visionado de películas, elaboración de trabajos, gráficos, mapas, etc. Travé, Estepa y de Paz (2001), por su parte, hacen otra estructuración: actividades destinadas a la *búsqueda de información* (salidas, prensa, audiciones, Internet, etc.), actividades destinadas a *estructurar la información* (diagnosticar una determinada situación, análisis cuantitativo o cualitativo de una situación, etc.), actividades encaminadas a la *comunicación de resultados* (mapas económicos, carpeta de investigación...).

Por medio de las actividades de aula, pretendemos profundizar en los conceptos tratados, practicar procedimientos o bien trabajar sobre actitudes y valores. En las actividades es el alumnado quien llevará el mayor peso de su realización, lo que no deja que debamos controlar su ejecución y desarrollo, pues nos servirá como instrumento de evaluación. Es por medio de las actividades cuando ponemos en práctica el objetivo de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. En Economía, el tipo de actividades que podemos llevar adelante con nuestros alumnos y alumnas son muy variadas y pueden estar relacionadas, como se ha dicho, con el tratamiento de la información, el cálculo, la investigación, el análisis de conductas, el contraste de opiniones, la diferenciación entre el dato y la opinión, la investigación de las causas o consecuencias de alguna medida de política económica, etc. A modo de ejemplo, propondremos unas actividades concretas para llevar a cabo en el aula (véase el «Anexo») y que pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Trabajar el concepto de *economía* y los diferentes enfoques que se pueden dar en su estudio.
- Reflexionar sobre las funciones económicas del medioambiente.
- Elaborar un análisis sobre comportamientos de consumo.
- Realizar un cálculo y análisis de variables macroeconómicas.

La economía como objeto de estudio: una propuesta de desarrollo de contenidos

A partir de los contenidos mínimos establecidos por Real Decreto 1467/2007, cada comunidad deberá establecer su propio currículo, que será el que sirva de guía al profesorado a la hora de plantearse su propia programación. Los contenidos siguientes podrían ser una manera de organizar, desde una cierta perspectiva, los contenidos mínimos establecidos, adaptándolos.[2]

El estudio de la economía se puede llevar a cabo desde diferentes puntos de vista, atendiendo a distintos enfoques que nos permiten acercarnos a los variados aspectos que configuran lo que entendemos por «lo económico». Cada uno de estos enfoques centra su atención en aspectos diferentes, como puede ser el proceso de transformación de las materias primas, las relaciones entre las personas que participan en el proceso de producción, la alteración que se produce en el medio natural al producir o consumir, o por último en la necesidad de tener que elegir entre varias opciones a la hora de decidir algo. Teniendo esto en cuenta, presentaremos la *economía* como una ciencia que puede ser estudiada desde varios puntos de vista: *como ciencia de la producción*, *como ciencia social*,

2. Propuesta de modelo basado en la idea de sistema según una *concepción estructuralista* (Arias y Prieto-Puga, 1998 y 2004).

como ciencia de la naturaleza y *como administración de unos recursos escasos frente a unas necesidades ilimitadas*.

Por otra parte, la economía es un *sistema* que funciona integrado en otro de dimensiones más amplias. Este sistema que es la «economía» está formado por una serie de elementos que mantienen relaciones estrechas entre sí y dependen unos de otros para sobrevivir. En la medida que el sistema económico mantiene vínculos con ese otro sistema no económico que es el sistema natural, intercambiándose materiales y energía, se dice que es *abierto*. Al mismo tiempo, no coincide el valor de lo que se produce y de lo que se consume (teniendo en cuenta lo de hoy y lo de mañana), por lo que se dice que es un sistema *desequilibrado*.

La propuesta de desarrollo curricular, partiendo de los criterios mencionados, está organizada en seis bloques de contenidos:

- Bloque 1. El sistema económico.
  - Introducción. La economía como objeto de estudio.
  - T1. La actividad económica.
  - T2. Los factores de producción.
  - T3. Los sistemas económicos.
- Bloque 2. La base material del sistema.
  - T4. La población.
  - T5. La naturaleza.
- Bloque 3. La organización y el funcionamiento del sistema.
  - T6. Los agentes económicos.
  - T7. Intercambio y mercado.
  - T8. Demanda, oferta y equilibrio de mercado.
- Bloque 4. El crecimiento económico y la riqueza.
  - T9. Las variables macroeconómicas.
- Bloque 5. Las políticas económicas.
  - T10. El sector público en la economía. La política fiscal.
  - T11. El sistema financiero y la política monetaria.
- Bloque 6. La economía internacional.
  - T12. Las relaciones económicas internacionales.
  - T13. La balanza de pagos.
  - T14. La Unión Europea.
  - T15. Crecimiento económico y desarrollo.

ANEXO. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

Actividad «Diferentes enfoques en el estudio de la economía»

En esta actividad se trabaja el concepto de *economía* y los diferentes enfoques que se pueden dar en su estudio.

Para ello, partiendo de unas breves notas que recuerden lo explicado en clase, se les pide a los alumnos y las alumnas que, bien en grupo o individualmente, plasmen en ejemplos concretos los diferentes aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar este concepto.

El trabajo consistirá en tomar como referencia una actividad económica determinada, e ir *analizando cada aspecto de la economía* aplicado a esta actividad tomada como ejemplo; de esta manera, el alumnado se acerca a un conocimiento más directo y concreto del quehacer económico.

Un ejemplo de actividad económica puede ser la producción de papel.

La actividad económica como ciencia de la producción

Podemos pensar que las actividades económicas tienen su razón de ser en la satisfacción de las necesidades humanas, para lo que habrá que producir las cosas necesarias para satisfacerlas. La atención se centra en la producción de bienes y servicios. Tomando como ejemplo la producción de papel, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se obtiene el papel?
- ¿Cuál es el bien final?
- ¿Qué pasos hay que dar para pasar de la materia prima hasta el bien final?
- ¿Qué necesidad se está satisfaciendo?

La actividad económica como ciencia social

La actividad económica crea un entramado social que viene determinado por la distinta posición que ocupan las personas en el proceso productivo y la propiedad que se tiene sobre los elementos necesarios para llevar adelante la producción. No participan de la misma manera, ni en trabajo ni en beneficios, quien corta los árboles y quien hace los trabajos administrativos o de ingeniería, los propietarios de la empresa o los banqueros que financiaron la industria. Reflexiona y responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de actividades desarrollan las personas?
- ¿Qué significa ser propietario de los medios de producción?
- ¿Qué reciben a cambio de su trabajo las personas?

La actividad económica como ciencia de la naturaleza

La extracción de materias primas, transformación, consumo, transporte, etc., son todas ellas actividades que generan residuos, que vuelven al medio natural:

- A partir del proceso de la transformación de la madera en celulosa y, luego, pasta de papel y papel, se generan residuos físicos y químicos que se vierten a la naturaleza. Trata de identificar estos tipos de residuos y lo que pasa con ellos.

La actividad económica como administración de unos recursos escasos frente a unas necesidades ilimitadas

Los seres humanos se apropian, para satisfacer sus necesidades, de unos recursos que existen en cantidades limitadas. Estas necesidades crecen cuantitativa y cualitativamente y, debido a la escasez de recursos, es menester elegir entre las varias opciones a las que se puede dedicar cada uno de ellos. Una decisión tiene un coste de oportunidad, porque elegir una cosa en un mundo de escasez significa renunciar a alguna otra:

- ¿Cuáles podrían ser las decisiones económicas, tanto sobre el terreno y sus usos como sobre el propio papel, que se podrían llevar a cabo?
- ¿Qué tipo de coste de oportunidad podemos tener?

Actividad «Las funciones económicas del medio ambiente»

En este caso varía la metodología. Partiremos del visionado de algunos vídeos para realizar la actividad: *La historia del lápiz* y *La historia de las cosas*. Aquí trabajaremos sobre la interconexión entre el medio natural y el sistema económico, entendiendo que el segundo está inmerso en el primero.

Te presentamos dos vídeos que reflexionan sobre el mismo texto de Adam Smith, pero llegan a conclusiones diferentes. Realiza un resumen de cada uno de ellos y argumenta estas conclusiones:

- *Historia del lápiz.* (Milton Friedman): *www.youtube.com/watch?v=5mD17hXmUKU*
- *Historia del lápiz.* (Juan Carlos Martínez Coll): *www.eumed.net/cursecon/videos/lapiz.htm*
- *Acerca de la historia de las cosas* (*The Story of Stuff*) (Annie Leonard): *http://video.google.es/videoplay?docid=-5645724531418649230#*

Actividad «Comportamientos de consumo»

En esta actividad se pedirá a los alumnos trabajar con el texto que se presenta a continuación, que es un resumen del artículo «Un mundo de usar y tirar» del profesor y escritor Fernando Trías de Bes, publicado en *El País* el 29/1/06.

Las ideas clave que se presentan en el artículo son: consumo, presupuestos, coste de la mano de obra, residuos, reciclar, contaminación, crecimiento económico, revolución industrial, eficiencia productiva, pago a crédito, compra por Internet, rentabilidad, precios, deforestación, materia prima, precios, coste, ciclo de vida de los productos y procesos productivos.

Lee el siguiente resumen de un artículo de Fernando Trías de Bes publicado en *El País*.

Un mundo de usar y tirar

En el siglo pasado, cuando el recién nacido se hacía sus necesidades encima, se le retiraban unos paños protectores que había que limpiar para volver a utilizar. Cuando surgieron los pañales desechables fueron muchas las madres que dieron las gracias al cielo y a los ingenieros. Quizá fue con el pañal desechable con lo que comenzó la revolución del «usar y tirar». Desde entonces, la proliferación de estos productos ha sido fulgurante, imparable y ha provocado algo tan paradójico como lo siguiente: ¡adquirir un producto nuevo es más barato que reparar el estropeado!.

Todo son dificultades

Las empresas han diseñado todos los mecanismos para que la venta sea sencilla, rápida e inmediata. Sistemas de pago a crédito, tiendas bien situadas, venta por Internet, rapidez de entrega... Sin embargo, cuando uno desea darse de baja de un servicio o reparar un producto, cuando va a actuar contra la rentabilidad de una empresa, todo son dificultades. El riesgo que se traslada al cliente es enorme: el que ha confiado en una determinada marca debe asumir un coste adicional por averiguar si puede reparar el producto que adquirió. Dado el nivel de vida en Europa, el coste de dos horas de mano de obra de un técnico de reparación es mayor que el precio de adquirir un producto nuevo.¡Qué bien! Por fin reponer es más barato que reparar.

La cultura que manda

El gobierno del usar y tirar alcanza a un amplísimo número de productos. Las cámaras de fotografiar y los ordenadores quedan obsoletos a una velocidad increíble. La interconexión a través de Internet obliga a no quedarse atrás en las versiones de los softwares que adquirimos. Uno puede tener un procesador de textos con funcionalidades más que suficientes para sus necesidades, pero si tarda demasiado en actualizarlo se encontrará con problemas para utilizar ficheros que otras personas le envían. Así es: softwares que funcionan y aún útiles para quien los adquirió deben tirarse y reemplazarse para no aislarse del mundo exterior. Hace relativamente poco tiempo me compré una pequeña impresora para mi hogar, y como la utilizo poco tardé tres años en acabar el primer cartucho de tinta. Cuando fui a reponerlo me dijeron que ese modelo ya no se fabricaba y que no encontraría repuestos en ninguna parte. En ese momento me estaba cambiando de ordenador. El nuevo modelo de ordenador ya no tenía siquiera las clavijas de conexión de aquella impresora... De nuevo, usar y tirar. Los ciclos de vida de los productos que compramos se han acortado.

Las otras consecuencias

Obviamente, no hay nada malo en que los precios de los productos bajen, ni mucho menos en poder ahorrarse el trabajo que suponía limpiar pañales tres veces al día. Por otro lado, usar y tirar es fantástico para la economía, ya que dispara el consumo, motor de crecimiento económico. Pero ¿cuáles son las otras consecuencias del usar y tirar? Una de ellas es el inmenso basurero en que estamos convirtiendo el mundo: crecientes toneladas de vertidos

que dañan el mar y el medio ambiente, la contaminación industrial, la deforestación... en este usar y tirar se precisa tanta materia prima que estamos literalmente devorando el planeta del mismo modo que las termitas acaban con un mueble. Es algo parecido a un cáncer. Si las células cancerigenas supieran que en su reiterada reproducción acabarán por matar el cuerpo que las mantiene vivas, dejarían de reproducirse de forma ilimitada. No nos damos cuenta de que nuestro mundo no es de usar y tirar, y a este paso, el hombre se convertirá en el cáncer del planeta Tierra.

Ahora trabaja con el texto, siguiendo las siguientes instrucciones:

- Haz un resumen.
- Señala cuál es la idea principal o idea de fondo del artículo.
- Relaciona el artículo con los conceptos estudiados, identifica los términos estrictamente económicos que aparecen.
- Haz un comentario personal.

Actividad «El Producto Interior Bruto»

A partir de los datos de contabilidad nacional, presentados por el profesor y obtenidos del INE por ejemplo, se trata de reforzar el concepto de *Producto Interior Bruto* por medio de su cálculo, y las relaciones existentes entre las distintas variables macroeconómicas.

Vamos a trabajar con el concepto de *Producto Interior Bruto*. Realiza las siguientes actividades, ayudándote de los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadísticas (cuadro 1):

- En primer lugar, trata de obtener el PIB a precios de mercado y precio de coste por medio de las tres vías de su cálculo (gasto, producción y renta).
- A continuación, intenta obtener el Producto Interior Neto, el Producto Nacional Bruto y Neto, la Renta Nacional y el PIB por habitante.

Cuadro 1. Contabilidad nacional de España. Precios corrientes, 2007 (datos en millones de euros)

Consumo final de los hogares.	593.117	Producto interior bruto a precios de mercado.	1.050.595
Consumo final de las ISFLSH.	9.299		
Consumo final de las AAPP.	192.025	Rentas primarias netas procedentes del resto del mundo.	-25.516
Formación bruta de capital fijo.	325.783		
Variación de existencias.	1.581	Renta nacional bruta.	1.050.595
Exportaciones.	278.303	Consumo de capital fijo.	165.693
Importaciones.	349.513	Renta nacional neta (a precios de mercado).	859.386
PIB a precios de mercado.	1.025.079		

Ramas agraria y pesquera.	27.087	Transferencias corrientes netas procedentes del resto del mundo.	-9.428
Ramas energéticas.	23.876		
Ramas industriales.	140.937	Renta nacional disponible neta.	849.958
Construcción.	115.519	Población total (miles de habitantes).	44.874
Ramas de los servicios.	634.583		
Impuestos netos sobre productos.	108.593	Renta nacional disponible neta a precios de mercado por habitante (euros).	18.941
PIB a precios de mercado.	1.050.595		
Remuneración de los asalariados.	496.796		
Excedente de explotación bruto/ Renta mixta bruta.	444.852		
Impuestos netos sobre la producción y las importaciones.	108.947		
PIB a precios de mercado.	1.050.595		

Fuente: INE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, L. y PRIETO-PUGA, R. (1998). *Economía*. La Coruña: Baía.

— (2004). *Economía*. La Coruña: Baía.

CARROZA, M., y otros (2008). El juego de simulación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58.

FOJ, F. (2003). *La enseñanza de la economía en la educación secundaria*. Disponible en: <www.econoaula.es>.

MARTÍNEZ MÉNDEZ, S. (2008). Uso de las TIC como recursos didáctico. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58.

MUR, F. (2008). Análisis de materiales virtuales para la enseñanza de la economía. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 58.

POZUELOS, F.J. (1999). Actividades y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 279.

ROMERO, D. (2001). La enseñanza de la economía: algunas reflexiones sobre la metodología. En *Proyecto docente de Hacienda Pública y Economía Política y Hacienda Publica*. Madrid: Mimeo/Instituto de estudios fiscales.

TRAVÉ, G., ESTEPA, J. y DE PAZ, M. (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis.

Normativa legal

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* (06/11/2007), 266, 45381-45477. También disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>.

PARTE 3
EVALUACIÓN

11. CONCEPTO Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- **Evaluación y aprendizaje**
- **Qué evaluar**
- **Cuándo y cómo evaluar**

Cristòfol A. Trepat
Universidad de Barcelona

Evaluación y aprendizaje

Las *actividades de evaluación de los aprendizajes* constituyen uno de los tres grandes bloques de la acción didáctica junto con la *programación*, diseño y realización de las *actividades de aprendizaje*. Se entiende aquí por *aprendizaje* un cambio de comportamiento o conocimiento observable más o menos permanente como consecuencia de una experiencia y que no se puede explicar de otra manera (Tarpy, 1999). Y, más precisamente, definimos el aprendizaje de la Geografía y de la Historia como el conjunto de conocimientos de estas disciplinas, sean éstos conceptuales o procedimentales, obtenidos principalmente a través de la enseñanza escolar y mediante el estudio personal. Estos conocimientos se alcanzan, fundamentalmente, a través de las experiencias secuenciadas y dirigidas por el profesorado en el aula, y mediante el esfuerzo personal y el estudio individual realizado por el alumnado de acuerdo con las directrices y la intervención del profesorado. *Medir* y *juzgar* el nivel alcanzado de estos aprendizajes será una de las finalidades principales de la evaluación.

Desde siempre las actividades de evaluación –especialmente en lo que se refiere al uso de instrumentos para medir los conocimientos alcanzados por el alumnado– han condicionado los aprendizajes. Ante el anuncio de la aplicación próxima de un instrumento de

evaluación –sea éste un trabajo, una exposición oral, una prueba escrita de ensayo abierto, un test, etc.–, el alumnado se prepara para procesar la información requerida para superar adecuadamente la medida y el juicio sobre su saber. La forma en que se presenta el *instrumento* condiciona en alto grado la manera en que el alumnado orienta la preparación de las pruebas y el modo de proceder para garantizar la comprensión y retención significativa del contenido. Ni que decir tiene que una buena planificación de la evaluación compartida con el alumnado puede incidir en la calidad del proceso de aprendizaje. No es lo mismo procesar y retener la información ante una prueba de corrección objetiva, en la que aparecerá todo el universo de contenido, que comentar una fuente, realizar un trabajo en grupo o enfrentarse a una disertación escrita sobre un tema concreto. En este último caso, además de disponer de la información necesaria, se precisa dominar los procedimientos lingüísticos pertinentes para una exposición escrita y atender a un orden interno. De hecho, una de las preguntas frecuentes del alumnado al principio de un curso consiste en solicitar información sobre la forma como serán evaluados. Los estudiantes piden información para saber a qué nivel de procesamiento deberán llegar para poder superar los conocimientos exigidos en la disciplina que cursan. Una evaluación arbitraria o mal diseñada puede perjudicar notoriamente los aprendizajes.

Qué evaluar

Dos son los principios iniciales que se deben observar en la práctica de la evaluación en lo que concierne a lo que hay que evaluar. En primer lugar, el contenido de las actividades de evaluación ha de ser diseñado *de acuerdo con los objetivos didácticos de la programación* de la unidad didáctica y no sólo respecto al contenido. En segundo lugar, el profesorado ha de optar por valorar, a través de los diversos instrumentos de evaluación, el tipo de capacidad o *grado del saber* de Geografía e Historia que pretende verificar.

La relación con los objetivos didácticos

Con más frecuencia de la deseada, las actividades de evaluación suelen incidir arbitrariamente sobre una parte del contenido, con lo que el azar puede desvirtuar el resultado y la valoración devenir injusta. ¿Cuántas veces no ha ocurrido que se ha preguntado en un examen justo lo que no se había estudiado o al revés? Por otra parte, ante un examen arbitrario sobre una parte del contenido resulta imposible que el alumnado pueda orientar su proceso previo de información y retención. Así pues, *no* se debe evaluar directamente *sobre el contenido* enseñado en general –siempre más extenso que aquello que el alumno debe saber– sino *sobre los objetivos*, es decir, sobre la descripción de los resultados previstos del aprendizaje, sean éstos referidos a saberes *conceptuales* o *procedimentales*. En este sentido, se considera indispensable también, para que la evaluación sea correcta, que el alumnado *conozca*, antes de empezar una unidad didáctica, qué objetivos van a ser evaluados. Si el objetivo está bien diseñado, le indica el *grado* de lo que hay que saber (el contenido) y el *tipo*,

es decir, la manera como este conocimiento debe ser manifestado.[1] Para ilustrar lo dicho veamos dos ejemplos, que muestran dos partes de un mismo proceso..

Con respecto al primer ejemplo, cabe recordar que la programación y los objetivos didácticos de una unidad didáctica, en última instancia, son responsabilidad del profesorado en la aplicación y concreción del currículo. Así pues, si el profesorado, en equipo o individualmente, determina los cuatro objetivos didácticos que se presentan en el siguiente ejemplo para cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO), la prueba de evaluación deberá referirse a uno o más de estos objetivos (cuadro 1). Incluso puede ser adecuado, para orientar la regulación del aprendizaje del alumnado, que en el encabezamiento de la actividad de evaluación conste el enunciado del objetivo ya previamente conocido y comentado en el aula.

Ejemplo de contenidos conceptuales y objetivos didácticos

Cuadro 1. La guerra civil española

Contenido conceptual	Objetivos didácticos
1. Antecedentes. 2. La insurrección militar y su respuesta. 3. Fases militares de la guerra. 4. Balance de la guerra civil. 5. Las retaguardias: cambios económicos y sociopolíticos. 6. La represión. 7. Causas, motivos y consecuencias de la guerra civil.	1. Comentar, de acuerdo con un esquema dado, un mapa militar de la guerra civil. 2. Identificar a partir de fuentes algunas de las causas y de las consecuencias de la guerra civil. 3. Contrastar e identificar el sentido de los cambios económicos, sociales, políticos en cada uno de los bandos en conflicto. 4. Redactar un comentario sencillo a propósito de dos carteles de la guerra civil, indicando sistemáticamente su contenido ideológico e identificando de manera argumentada la pertinencia de cada cartel a su bando respectivo.

Uno de los defectos más frecuentes en el diseño de las pruebas de evaluación suele aparecer en el origen: centrarse en el contenido y no en los resultados previstos de aprendizaje (objetivos didácticos). La actividad de evaluación tiene que referirse necesariamente a uno o más objetivos didácticos conocidos de antemano por el alumnado y, por ello, aquella nunca debería sorprenderle.

El segundo ejemplo pretende mostrar un principio básico para el diseño correcto de cualquier actividad de evaluación: su *correlación* en función de uno o más objetivos didácticos. En este caso se ha seguido la tradición anglosajona de prescribir un número limitado de palabras (ello

1. Nos estamos refiriendo al diseño de las actividades de evaluación normales, es decir, aquellas que pretenden medir y valorar el núcleo central del contenido de acuerdo con las intenciones o hipótesis de resultado del profesorado. Si la finalidad de la prueba de evaluación fuera seleccionar, ordenar de más a menos competente u otorgar un premio especial (matrícula de honor), las pruebas podrían y deberían ser más sofisticadas.

permite la redacción de borradores y afinar el proceso de comunicación escrita de la información). También, a causa de las deficiencias detectadas en el curso, se optó por guiar el comentario con un esquema. En clase se habían realizado diversas actividades de aprendizaje, utilizando, como fuentes, algunos carteles de la guerra civil. No obstante, los que se utilizaron en la evaluación eran inéditos para el alumnado (imágenes 1 y 2). Este tipo de actividad puede mostrar la competencia del alumnado para elaborar síntesis a partir de fuentes históricas.

Ejemplo de adecuación de la actividad de evaluación al objetivo didáctico

Esta actividad de evaluación pretende verificar el grado de obtención del objetivo didáctico número 4 de la programación sobre la guerra civil (4.º curso de la ESO).

- *Objetivo número 4*: redactar un comentario sencillo a propósito de dos carteles de la guerra civil, indicando sistemáticamente su contenido ideológico e identificando de manera argumentada la pertinencia de cada cartel a su bando respectivo.
- *Actividad de evaluación*: observa las dos imágenes. Se trata de dos carteles de propaganda de la guerra civil semejantes a los que hemos utilizado en clase. Redacta un comentario de 100 a 150 palabras que siga el siguiente esquema: años del conflicto, información que proporcionan y, en consecuencia, identificación de qué cartel pertenece al bando insurrecto y cuál al bando republicano, argumentando las razones de la identificación.

Imagen 1. Cartel A

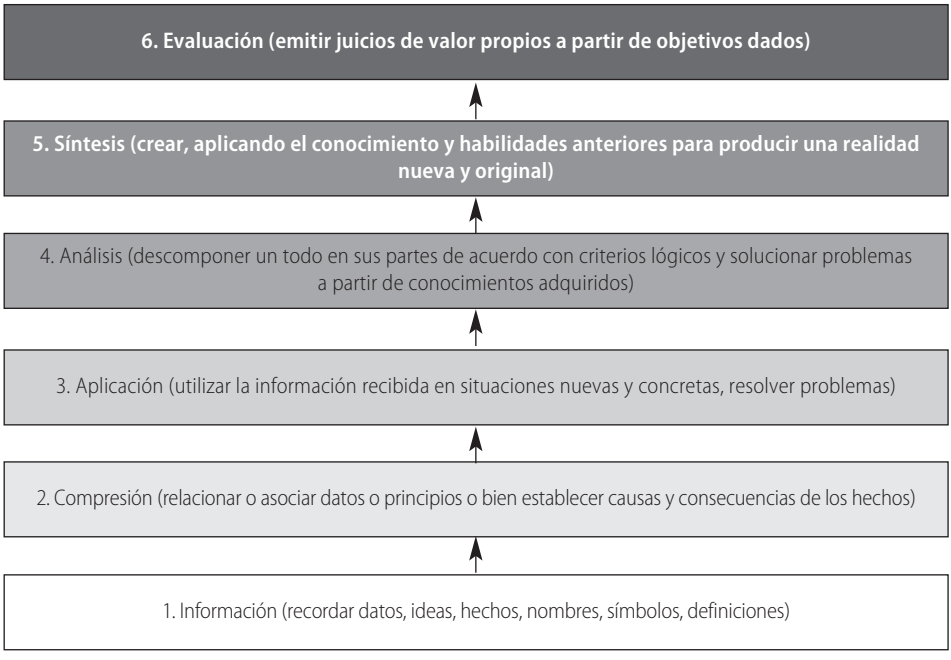
Imagen 2. Cartel B

El grado del saber

Para diseñar el contenido de los instrumentos de evaluación, puede resultar muy orientador tener presentes los grados de calidad de lo que se sabe, tal como nos lo presentan algunas de las taxonomías existentes. Sugerimos, por su claridad, atender de una manera especial en los saberes de Geografía e Historia a la taxonomía del dominio cognitivo, tal como la formuló en su día Bloom (1972). No se trata en absoluto de seguir con rigidez sus categorías, sino de disponer de un camino de orientación para el diseño de las actividades de evaluación. Por otra parte, lo que Bloom describe como «aplicación» está muy próximo a la idea actual de *competencia específica*.[2]

Se suelen distinguir *seis ámbitos o estadios de complejidad* creciente en el aprendizaje que son perfectamente aplicables al conocimiento de Geografía y de Historia: la información, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación entendida como juicio de valor (cuadro 2).

Cuadro 2. Los grados del aprendizaje



2. Se entienden por *competencias* la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas en contextos diferentes. (Definición de *competencia específica* en el currículo de la comunidad catalana: *http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/ciencies_socials_eso.pdf*). (Consulta: 10 de abril de 2010).

Los conocimientos o saberes de las personas se suelen manifestar porque, a propósito de un contenido determinado de Geografía e Historia, «saben decir» hechos y conceptos o «saben hacer» determinados ejercicios de aplicación de los mismos. A través de las actividades de evaluación se pueden analizar los grados o la cualidad (lo que coloquialmente muchos profesores suelen calificar como nivel). En aras de la operatividad de las actividades de evaluación, se pueden establecer hasta seis grados de cualidad del conocimiento respecto de un contenido adquirido mediante la instrucción escolar. Cada uno de los estadios enunciados incluye el anterior.

El primer estadio o nivel de conocimiento, sin el cual resulta virtualmente imposible saber nada, es el que se denomina *información*. Se trata de saberes singulares y aislados, de hechos y datos, como por ejemplo que el vaso campaniforme es una cultura del tercer milenio o que la CECA se constituye en 1950. Es todo lo que encajaría en lo que, dentro del contenido conceptual se conoce con el término genérico «hechos».

Un hecho se podría definir como un acontecimiento en el plano de la realidad singular o, como lo proponía Kant, un hecho es un *fenómeno*, es decir, una realidad objetiva que se muestra en el espacio y en el tiempo. En ciencias sociales, Geografía e Historia, los hechos –que incluyen a los personajes– se podrían clasificar en tres grandes categorías: *objetos* y *sujetos*, *acontecimientos* y *situaciones* (cuadro 3).

Cuadro 3. Clasificación de los hechos en ciencias sociales

OBJETOS Y SUJETOS			**ACONTECIMIENTOS**	**SITUACIONES**	
Cosas	Personas	Instituciones		Contextos históricos generales	Marcos espaciales
• Un dato (las huellas de Laetoli). • Una fecha. • Un documento (la *Crónica* de Muntaner). • Un término específico (anticlinal). • Etc.	• Políticos. • Militares. • Líderes so--ciales. • Actores económicos. • Artistas. • Religiosos. • Etc.	• Cortes. • Senado. • Universidad. • Ayuntamiento. • Junta de Andalucía. • Parlamento europeo. • OCDE, ONU. • Etc.	• La conquista de Barcelona por los francos (801). • El descubrimiento de América. • La aplicación de la máquina de vapor. • El concilio de Trento. • El Tsunami del 2005. • Etc.	• El Neolítico. • El helenismo. • La Reconquista. • La transición democrática. • Etc.	• Europa. • El Reino de León. • La «vega» de Granada. • La meseta. • El Sudeste asiático. • Las colonias británicas en África. • El reino de Granada. • Etc.

Se trata de ejemplos de hechos o saberes singulares cuyo conocimiento se debe poseer o manifestar de manera similar a como ha sido explicado o aprendido. La idea de hecho incluye, como se puede observar, también las nociones de concepto (Cortes) –entendido como conjunto de objetos, acontecimientos, acciones, ideas o símbolos que poseen características comunes– e incluso el de sistemas conceptuales (Neolítico, la Reconquista, etc.).

Fuente: reelaboración a partir de Rodríguez Ratia (2004).

En Geografía, parece que este primer nivel de aprendizaje viene constituido por la identificación de elementos físicos, políticos, culturales y socioeconómicos en registros cartográficos, en relaciones con los paisajes o en sus enunciados simples. En Historia, es posible que este primer nivel esté representado por la capacidad de declarar conocimiento de la cronología, de la identificación y/o localización de hechos históricos y la identificación de nombres y terminología general. Se ha afirmado temerariamente que el conocimiento de la historia no implica disponer de saberes memorísticos y que no es preciso memorizar fechas y hechos. Es cierto que la historia no precisa más memoria que la que exige la física o la química. Pero tampoco menos. Sencillamente, el conocimiento de fechas y hechos es condición necesaria aunque no suficiente para construir el conocimiento histórico. A continuación se muestra un ejemplo de preguntas que pretende verificar la información sencilla e imprescindible que debe saberse para poder aprender geografía física con mayor complejidad (1.º de la ESO).

La información (recordar datos, ideas, hechos, nombres, símbolos y definiciones)

- ¿Cuáles son las unidades de relieve de la península Ibérica? (datos).
- ¿Qué significa «sector terciario»? (ideas).
- ¿Por qué países transcurre el Danubio? (hechos).
- ¿Qué son un golfo y un cabo? (nombres).
- ¿A qué corresponde este símbolo en un mapa climatológico?
- Define cordillera (definiciones).

En un segundo estadio, el aprendizaje se puede manifestar como *comprensión*. Este conocimiento se caracteriza y manifiesta por la capacidad de poner en relación dos o más informaciones. En algunos casos, puede que una de las informaciones sea explicada, por lo menos parcialmente, por la otra. Así, por ejemplo, en el campo de la Historia esto podría significar la relación entre hechos (un bifaz que se halla en un estrato concreto significa que pertenece al periodo achelense) o bien la capacidad de situar los hechos en un marco explicativo (relación de causas y consecuencias, como por ejemplo, la situación estratégica de la segunda guerra púnica como una de las causas de la entrada de los romanos en la península Ibérica); también se podrían ubicar en este tipo de conocimiento la identificación de cambios y continuidades a lo largo del tiempo e incluso el contraste entre dos interpretaciones historiográficas. La actividad de evaluación sobre los carteles de la guerra civil (presentada en la p. 194) constituye, en parte, un buen ejemplo de comprensión en lo que concierne a la capacidad de contrastar o comparar dos fuentes.

La posesión de un aprendizaje más complejo se manifiesta en la *aplicación* (tercer grado). En este punto, el alumnado es capaz de manifestar desde identificaciones de conceptos que posee a hechos concretos que se le presentan, pasando por las diversas técnicas cognitivas y motrices utilizadas por el historiador consideradas aisladamente (por ejemplo: qué información proporciona una fuente primaria), hasta el método de investigación completo que

utilizan los profesionales de la disciplina para producir conocimiento histórico. Es el nivel que más se acerca al modelo actual de competencia específica.

A continuación se presenta un ejemplo sencillo de conocimiento-aplicación en Geografía para 1.º de la ESO. Se trata de un ejercicio que supone aplicar información recibida a situaciones nuevas. En este caso, la forma de manifestar el conocimiento puede ser a la vez en forma de prueba de corrección objetiva (cuestión 1) o de ensayo abierto (cuestión 2). Las actividades de aplicación que frecuentemente pueden adoptar la forma de resolución de problemas incluyen el conocimiento de información básica (hechos, símbolos…) y de comprensión.

Una actividad de aplicación en Geografía

A partir de la información del mapa que se presenta a continuación, realiza las siguientes actividades.

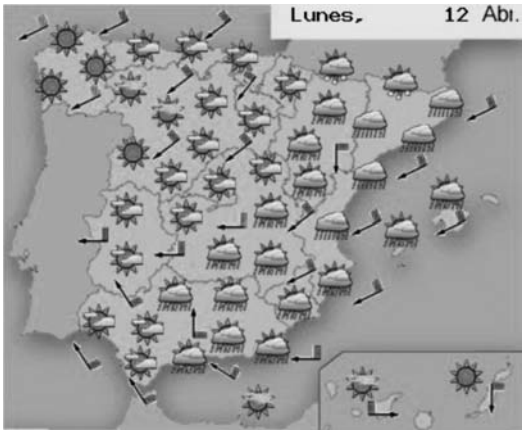


Imagen 3. Mapa de la previsión del tiempo

1. Marca con una X la respuesta correcta.

Cuadro 4. Ficha para el alumno

	Sí	No
Lloverá en la provincia de Valencia.		
El tiempo en la comunidad de Aragón será soleado.		
Lloverá en la comunidad gallega.		
En la zona de Levante los vientos serán de componente este.		
En Fuerteventura hará sol y los vientos serán de componente norte.		

2. Escribe una previsión del tiempo según la información del mapa anterior.

Los aprendizajes llegan ya a un punto importante de sofisticación cuando el alumnado manifiesta la capacidad de *elaborar análisis y síntesis* personales y coherentes a partir de informaciones dispersas, ya que ello indica que se posee una red interpretativa y a la vez procedimientos comunicativos en los que se pueden inferir los hechos y conceptos que se le presentan o que conoce. Esto implica la posesión de diversas estrategias de interpretación y comunicación que organizan con sentido las observaciones, análisis y clasificaciones previas a la información que ahora se procesa. Elaborar un análisis de un paisaje o identificar la información que proporciona un gráfico de economía y situarlo en su contexto histórico constituirían ejemplos de análisis. El desarrollo clásico de un tema o la disertación sobre un aspecto de la revolución francesa a partir de documentos históricos serían modelos habituales de manifestar la capacidad de síntesis.

Finalmente, la mayoría de los didactas consideran que se llega al estadio superior del aprendizaje cuando, a partir de diversas informaciones, se es capaz de elaborar una teoría y emitir a partir de ella *una evaluación y, por lo tanto, una interpretación*, es decir, uno o diversos juicios de valor o valoraciones fundamentados y argumentados sólidamente. Si se manifiesta este conocimiento, se suponen incluidos todos los demás.

Cuándo y cómo evaluar

Las actividades de evaluación adquieren su pleno sentido en la medida que constituyen una ayuda imprescindible a la hora de facilitar los aprendizajes. Si sólo medimos y valoramos lo aprendido al final del proceso, se puede dar por seguro que se habrán desaprovechado numerosas ocasiones para regular los aprendizajes a lo largo de la instrucción. Para utilizar, por lo tanto, la evaluación como una herramienta formativa durante toda la unidad didáctica se suelen señalar tres momentos claves para efectuarla: en el inicio, durante y al final de su desarrollo.

La evaluación inicial

La comprensión de una nueva información –y la posibilidad consiguiente de aprenderla– sólo resulta posible si la persona que la recibe posee y activa unos conocimientos que se puedan relacionar o que tengan aspectos comunes con ella. Una de las finalidades de la didáctica específica consiste precisamente en saber establecer el *puente cognitivo adecuado* para presentar correctamente la nueva información de manera que sea susceptible de ser entendida y potencialmente aprendida. Para ello resulta absolutamente imprescindible explorar si el alumnado conoce lo que debería saber para relacionar correctamente el nuevo contenido que se le va a presentar. Así, por ejemplo, si se pretende presentar una unidad didáctica sobre demografía en la que se trate de la población activa por sectores de producción, el alumnado deberá conocer el concepto matemático de *tanto por ciento* (%); si vamos a exponer los viajes de Colón debemos asegurarnos que se tiene un conocimiento mínimo de la geografía descriptiva de América Central; etc.

La *evaluación diagnóstica* o inicial se puede realizar de múltiples maneras. Si se cree necesario, se puede someter al alumnado a una prueba de rendimiento sobre los contenidos conceptuales o procedimentales previos aunque esta modalidad no es la más aconsejable por el alto coste de corrección para el profesorado. Además, no resulta demasiado motivador empezar una unidad didáctica con un examen. También se puede solventar planteando algunas preguntas alternando su respuesta unas veces por escrito y otras oralmente.

A continuación se muestra un ejemplo real de evaluación inicial antes de empezar una unidad didáctica dedicada a exponer los cambios de mentalidad y políticos acaecidos a finales del siglo XVIII en el marco de la independencia de los EE.UU. y de la Revolución Francesa (4.º de la ESO). Al profesorado le pareció necesario verificar si el alumnado sabía qué significaba «monarquía absoluta» y si se comprendía, aunque fuera a través de ejemplos actuales, así como en qué consistían los tres poderes del estado.

Ejemplo de evaluación inicial

Como introducción al estudio de los cambios políticos y sociales de finales del siglo XVIII en Europa y EE. UU., responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencia hay entre la monarquía absoluta y la monarquía parlamentaria?
- ¿Qué es el poder ejecutivo? ¿Y el poder legislativo? ¿Y el poder judicial?
- ¿Quién detenta hoy el poder ejecutivo, legislativo y judicial en España?
- ¿Sabes cuándo fue la primera y la segunda vez en que se proclamaron los Derechos del Hombre y del Ciudadano?

Una de las técnicas más usuales para la evaluación diagnóstica o inicial es la conocida con las siglas KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) que es un inventario sobre los conocimientos y estudios previos del alumnado (Sans, 2004). Como se puede observar en el ejemplo siguiente, se trata de saber cuál es el punto de partida de un grupo respecto del contenido de una nueva unidad didáctica. Por esta razón, se le pregunta a cada alumno o alumna si ha estudiado previamente los hechos, conceptos o procedimientos que se le presentan y en qué grado. Este tipo de evaluación inicial, si no se trivializa en la práctica, permite que el *alumnado* sea *consciente* de lo que podría o debería saber. Asimismo, le permite la posibilidad de que reflexione y, en su caso, se motive para conocer aquello que aún no sabe. Al profesorado, este tipo de evaluación le posibilita tener una idea, aunque sea subjetiva, de los conocimientos previos del alumnado.

Se presenta a continuación un ejemplo de evaluación inicial sobre la URSS desde 1917 a la muerte de Stalin, de acuerdo con el sistema KPSI para una unidad didáctica de primero de bachillerato.

Ejemplo de evaluación diagnóstica inicial

Indica marcando con un *X* la opción que corresponda.

Cuadro 5. Ficha para el alumno

Hecho/concepto/habilidad	Estudio previo	Conocimiento*
Zarismo.	Sí/No	1 2 3 4 5
Revolución de 1917.	Sí/No	1 2 3 4 5
Dictadura del proletariado.	Sí/No	1 2 3 4 5
Bolcheviques.	Sí/No	1 2 3 4 5
Soviets.	Sí/No	1 2 3 4 5
Lenin.	Sí/No	1 2 3 4 5
IIIª Internacional.	Sí/No	1 2 3 4 5
NEP o Nueva Política Económica.	Sí/No	1 2 3 4 5

* Grado de conocimiento del concepto: 1. No lo conozco/No lo comprendo.; 2. Lo conozco un poco/Lo comprendo un poco; 3. Lo conozco bastante bien/Lo entiendo bastante bien; 4. Lo conozco bien/Lo entiendo bien; 5. Lo domino de manera que sabría explicarlo a un compañero o compañera.

La evaluación formativa

Durante el proceso de instrucción de una unidad didáctica conviene obtener información para identificar los errores de concepto o de método de cada alumno antes de que se pierda en la comprensión de la información o la enfoque de manera errónea. A través de este tipo de evaluación se pueden *regular* y hasta *autorregular los aprendizajes*. Distintos son los medios a través de los cuales esta evaluación se puede realizar: análisis de participación, observación, entrevistas, aplicación de pequeñas pruebas o diarios de clase. El problema de todos estos instrumentos es el alto coste que tiene para el profesorado en horas de corrección y de dedicación hasta el punto que, en las actuales *ratios* profesor/alumno son imposibles de llevar a la práctica. Téngase en cuenta que en el momento de redactar estas líneas el profesorado de centros concertados con dedicación exclusiva imparte por normativa 24 horas de clase a la semana, lo que supone, para una media de 27 alumnos por aula, un total de 216 alumnos de ciencias sociales, Geografía e Historia. Realizar un seguimiento individualizado de cada alumno resulta virtualmente inaplicable en estas circunstancias.

De los *instrumentos* conocidos para la evaluación formativa, quizá el más factible de llevar a la práctica sea el *portafolio* o *dosier*, tal como hemos tenido ocasión de observar en algunos centros. El alumnado debe recoger en una carpeta personal el conjunto de actividades

realizadas en clase o en el aula con sus correcciones. Aunque el conjunto del dosier se utilice más como instrumento de la evaluación sumativa que no de la formativa, sin duda es un buen instrumento de seguimiento. Cada día de clase, por ejemplo, cada alumno deja el dosier sobre su mesa, y mientras se están realizando actividades que no precisan durante algunos minutos la atención del profesor, éste observa en cada dosier si se han realizado las tareas. Antes de la evaluación sumativa se recoge el dosier para observar el conjunto del trabajo diario y, muy en especial, la autocorrección de las tareas propuestas y corregidas colectivamente en el aula. No se trata de pasar las tareas a limpio sino de tenerlas ordenadas y corregidas.

Para que el portafolios o dosier no sea una colección desordenada y arbitraria y que, en consecuencia, pueda ser calificada y valorada por el profesorado, es necesario que el alumnado esté informado con precisión de lo que debe contener este dosier desde el primer día de clase. El siguiente ejemplo ha sido facilitado por la catedrática de Geografía e Historia Elvira Fernández Núñez.

Ejemplo de pauta para la elaboración del dosier individual del alumnado en Geografía e Historia en 1.º de la ESO

1. Contenido del dosier
   - Portada con el título de la unidad didáctica y el nombre del alumno.
   - Índice con los apartados y subapartados correspondientes.
   - Material complementario entregado por el profesor.
   - Apuntes de clase (explicaciones del profesor).
   - Actividades realizadas (es decir, los ejercicios). Es necesario realizar siempre la autocorrección.
   - Actividades de evaluación realizadas (todas aquellas que el profesor devuelva).
2. Otras cuestiones:
   - Utilizar papel blanco.
   - Escribir sólo por una cara.
   - Numerar las páginas.
   - Dejar margen suficiente.
   - Escribir con buena letra (no se trata de pasarlo a limpio, sino de hacerlo bien y realizar las correcciones sin ensuciar la hoja).
   - Escribir siempre en la misma lengua (en comunidades oficialmente bilingües).
   - No realizar faltas de ortografía.
   - Construir frases bien estructuradas (que el texto se pueda entender bien).
   - El texto del dosier se puede ilustrar con imágenes.
   - Encuadernar el dosier según las indicaciones del profesor.

La presentación de los dosieres es obligatoria para aprobar la asignatura.

La evaluación sumativa

Se conoce con el nombre de *evaluación sumativa* la prueba de rendimiento que mide, valora y califica los resultados de aprendizaje formulados en los objetivos didácticos. Es la más habitual y a la que el profesorado suele dedicar más tiempo. Dos son los requisitos básicos para diseñar correctamente este tipo de actividades de evaluación: que tengan relación con los objetivos, como ya se ha dicho, y que las actividades sean similares a las utilizadas para generar los aprendizajes.[3] Además, el sistema y los criterios de evaluación deben ser conocidos por el alumnado desde principio de curso.

A continuación se presentan dos ejemplos reales para 1.º de la ESO utilizados en un centro de educación secundaria. La evaluación es más efectiva para el aprendizaje en la medida que el *alumno conoce las pautas* desde principio de curso y, además, tiene planificado desde el inicio de la unidad didáctica los objetivos que debe alcanzar, las palabras clave que debe saber, las actividades ordenadas que realizará y los días de la evaluación (tanto del examen como de la entrega del dosier).

Ejemplo de comunicación de criterios e instrumentos de evaluación entregado al alumnado a principio de curso (Ciencias sociales Geografía e Historia)

¿Qué se evalúa? ¿A través de qué instrumentos? ¿Cuándo se evalúa?

1. El dominio de los contenidos conceptuales. Se evaluan, fundamentalmente, a través de los exámenes que se realizan al final de cada unidad didáctica. Estas pruebas sirven para valorar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje fijados al principio de cada unidad didáctica. Se realizarán 2 o 3 exámenes por evaluación.
2. El dominio procedimental. Se evalúa a través de los exámenes que se realizan al acabar cada unidad didáctica y de la mayor parte de las actividades de aprendizaje que se realizan semanalmente (trabajo en el aula, tareas para realizar en casa, correcciones, etc.).
3. La actitud y los hábitos de trabajo se evaluarán a través de la observación en el aula y en el control diario de las tareas. Esta evaluación se realiza diariamente.
4. Al final de cada unidad didáctica se ha de entregar obligatoriamente un dosier con las actividades realizadas y corregidas. Se valorará en particular la autocorrección.

¿Cómo se calcula la nota de cada evaluación?

- La nota de cada evaluación se calcula a partir de los resultados de los exámenes (50%), de la nota de los dosieres y de la nota de las actividades de evaluación de seguimiento (30%); y de la actitud y de los hábitos de trabajo (20%).
- Para superar el curso será necesario superar dos trimestres como mínimo, entre los que el último será obligatorio. Si no es así, se deberá realizar una prueba de recuperación en el mes de junio. La profesora facilitará, con tiempo suficiente, un guión de estudio.

---

3. Sobre estos requisitos y en relación con la disciplina de Historia, con numerosos ejemplos, véase Trepat (1995).

Ejemplo de planificación, entregada al alumnado antes de empezar una unidad didáctica

Unidad 10 «Egipto y Mesopotamia»

Objetivos que deberás alcanzar al final de esta unidad didáctica:

1. Definir qué es una civilización urbana.
2. Identificar las causas de la aparición de una civilización urbana.
3. Localizar en un mapa las grandes civilizaciones urbanas.
4. Describir el aprovechamiento de los ríos por las sociedades antiguas.
5. Distinguir los diferentes grupos sociales en Egipto y en Mesopotamia.
6. Exponer la importancia histórica de la aparición de la escritura.
7. Resumir el papel de la religión en Egipto y en Mesopotamia.
8. Describir la vida cotidiana en Egipto y en Mesopotamia.
9. Comparar las características del arte en Egipto y en Mesopotamia.

Para ayudarte a alcanzar estos objetivos trabajaremos los *contenidos* siguientes:

1. El nacimiento de las ciudades.
2. Las ciudades y los ríos.
3. Reyes y faraones.
4. La invención de los números y de la escritura.
5. El culto a la muerte en Egipto.
6. El arte en Mesopotamia y en Egipto.

Y realizaremos estas *actividades* (libro de texto y material elaborado por la profesora):

1. El nacimiento de las ciudades: 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5, 10.6.
2. Las ciudades y los ríos: 10.7, 10.8, 10.9, actividades sobre las fases de las crecidos del Nilo sobre el poblado egipcio (fotocopia).
3. Reyes y faraones: 10.10, 10.14, 10.15.
4. La invención de los números y la escritura: 10:17, 10:18, 10.19.
5. El culto a la muerte en Egipto: 10.20, 10.22, 10.23, 10.24, 10.25, actividad sobre «las tumbas egipcias» (fotocopias).
6. El arte en Mesopotamia y en Egipto: 10.26, 10.27, 10.28.
7. Trabajo sobre la vida cotidiana en el antiguo Egipto (fotocopias).

Además, podéis hacer un *trabajo opcional* por parejas. Se trata del trabajo propuesto en la página 248 del libro de texto. En esta unidad deberás aprender (definición y uso) de las *palabras clave* siguientes:

- Civilización urbana, Tigris, Éufrates, Nil, faraón, estado, escritura, religión politeísta, pirámides, sarcófago.

La *evaluación*, es decir, comprobar si has alcanzado los objetivos, se realizará a partir de:

- Seguimiento del trabajo diario (control de las tareas y el trabajo del aula).
- Prueba el día... y entrega del dosier el día...
- Trabajo opcional, si se efectúa.

No existen instrumentos que puedan medir con exactitud y precisión todo lo que se formula en los objetivos didácticos o de aprendizaje. Todos los instrumentos tienen algún que otro límite. En las disciplinas sociales las pruebas de evaluación sumativa se establecen en dos grandes formatos: las pruebas de *ensayo abierto* y las pruebas de *corrección objetiva*. Resulta aconsejable combinar ambos formatos, ya que los dos tienen ventajas e inconvenientes y por ello se pueden complementar (cuadro 6).

Cuadro 6. Ventajas e inconvenientes de las pruebas abiertas y de corrección objetiva

	Pruebas de ensayo abierta	**Pruebas de corrección objetiva**
Resultados	• Poco eficaces para cuantificar las competencia de información. • Buenas para cuantificar competencias de comprensión, aplicación y análisis. • Óptimas para cuantificar capacidades de síntesis y de evaluación.	• Buenas para cuantificar competencias de información, comprensión, aplicación y análisis. • Inadecuadas para cuantificar competencias de síntesis y evaluación.
Universo de contenido	• Validez baja respecto del contenido susceptible de ser evaluado.	• Validez alta respecto del contenido susceptible de ser evaluado.
Preparación	• Muy fácil y rápida.	• Difícil y laboriosa.
Corrección y calificación	• Larga y potencialmente con dosis altas de subjetividad.	• Objetiva, rápida y altamente fiable.
Factores que pueden variar la calificación (alumnado)	• El grado de habilidad y capacidad de expresión escrita.	• El grado de habilidad de la comprensión lectora. • Margen aleatorio de aciertos al azar. • Facilidad para copiar.
Factores que pueden variar la calificación (profesorado)	• Influencia de las emociones. • Efecto «halo» (suelen beneficiarse los últimos exámenes corregidos). • El cansancio, la forma de presentación del examen, el tipo de letra...	• Ninguno.
Efectos sobre el aprendizaje	• Ayudan a organizar, integrar y expresar las propias ideas. • El conocimiento de los resultados obtenidos se demora. • Efecto retroactivo difícil y complejo al analizar el grupo clase.	• Ayudan a recordar, interpretar y analizar las ideas de los demás. • El conocimiento de los resultados puede ser inmediato, lo que mejora su repercusión sobre el aprendizaje. • Efecto retroactivo inmediato y comentario o repaso activo muy positivo en grupo. Permite la regulación de los aprendizajes. • Informa claramente de las principales dificultades de aprendizaje del grupo-clase.

Las pruebas de ensayo abierto

Existen muchas técnicas de evaluación de ensayo abierto para seguir los grados del saber en ciencias sociales, Geografía e Historia. Para ello, se puede demandar al alumnado que exprese *hechos* o *conceptos* que debe saber de memoria, aunque los redacte con sus propias palabras (términos, definiciones, nombres, teorías, leyes, hechos, etc.); se pueden plantear ejercicios de *comprensión* que impliquen deducción o inducción, interpretación, comparación, relación de variables o elementos, etc.); se pueden diseñar actividades de *aplicación*[4] (resolver problemas, realizar cálculos, interpretar textos, datos o fuentes de cualquier tipo, construir gráficos, elaboración de tablas, comentarios de todo tipo de fuentes), de *análisis* (identificar la información de las fuentes, caracterizarla, clasificarla de acuerdo con criterios establecidos) o de *síntesis* (reelaboraciones a partir de fuentes diversas, disertaciones, presentaciones orales, etc.).

Por regla general, se suele diseñar una prueba abierta al final de una unidad didáctica, utilizando técnicas diversas que permiten valorar diversos objetivos a la vez. En el siguiente ejemplo de actividad de evaluación se utilizan técnicas diversas para medir distintos grados del saber sobre un contenido concreto.

Ejemplo de actividad de evaluación de Geografía (2.º de bachillerato)

1. Define los conceptos siguientes: huella ecológica, recurso natural, deslocalización, globalización económica y urbanización (2,5 puntos).
2. Explica brevemente las principales características de un problema medioambiental de actualidad que no se haya analizado en clase (1,5 puntos).
3. Localiza en el planisferio mudo los siguientes países y sus capitales: Afganistán, Marruecos, Filipinas, Venezuela, Chile, Bolívia, Irak, Turquía, Japón y Egipto (1 punto).
4. Observa el mapa siguiente y contesta las cuestiones que vienen a continuación.

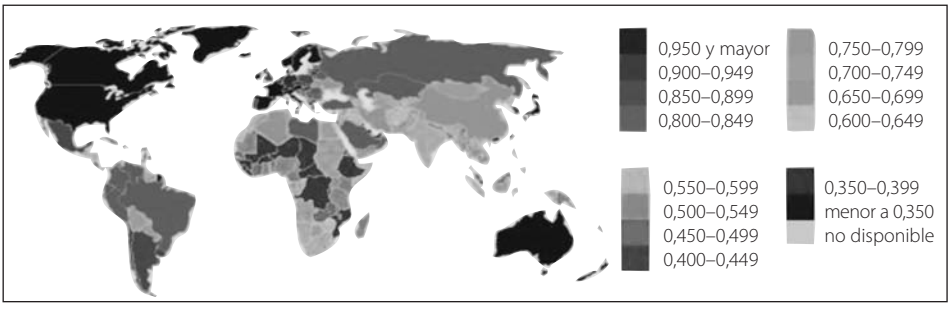


Imagen 4. Índice de desarrollo humano en el mundo

4. Dentro del campo de las actividades de aplicación entrarían tanto los *procedimientos* como las *competencias específicas*. En la evaluación del saber procedimental es conveniente atender a la doble vertiente de su conocimiento: conocer en teoría los pasos que deben hacerse para realizar un procedimiento y aplicar dichos pasos a un supuesto concreto.

a) Describe la información representada en el mapa (1 punto).
b) Define los conceptos de desarrollo económico y pobreza absoluta (1 punto).
c) Explica qué es el IDH, qué aspectos mide y a través de qué indicadores, y cita cuatro ejemplos de países, uno para cada intervalo de la leyenda, situados en continentes distintos (1,5 puntos).
d) Explica las principales características que definen a los países centrales, emergentes y periféricos citando ejemplos de cada tipo (1,5 puntos).

Así, por ejemplo, las preguntas 1, 2, y *b*) serían técnicas clásicas para medir el primer nivel (información). La pregunta 2 valora la comprensión, ya que el alumnado debe relacionar el concepto que se le demanda con un ejemplo. La pregunta a) se puede considerar de aplicación ya que supone movilizar conocimiento previo para leer un mapa que no se ha analizado en clase. La pregunta *c*) pretende verificar si el alumnado conoce el significado de un indicador (el IDH) y si además sabe identificar este indicador y conceptos derivados de él en la representación cartográfica (conocimiento aplicación y, en parte, de análisis). Finalmente, la pregunta *d*) se puede considerar una forma de aplicación y análisis en la medida en que toda caracterización supone la descomposición de un todo para hacerlo más comprensible.

A continuación, se presenta otro ejemplo de actividad de evaluación que combina diversas técnicas para medir distintos grados del saber, esta vez de acuerdo con los objetivos didácticos que en su día se propusieron al alumnado.

Ejemplo de actividad de evaluación de Historia (4.º de la ESO)

Responde a las siguientes cuestiones sobre la época de los totalitarismos (la Italia fascista y la Alemania nazi):

1. Identifica uno de los personajes y una de las organizaciones siguientes: escuadras fascistas, Goebbels, Mussolini (1 punto).
2. Define dos de los conceptos siguientes: fascismo, nazismo, autarquía, antisemitismo (1 punto).
3. Explica dos de los hechos siguientes: marcha sobre Roma, incendio del Reichstag, Noche de los Cuchillos Largos (1 punto).
4. Resume los principios fundamentales de la dictadura fascista y de la toma del poder por Mussolini (2,5 puntos).
5. Lee el texto siguiente (leyes de Nurembeg, 1935) y responde a las preguntas que vienen a continuación.

   Convencido de la conciencia que la fuerza de la sangre alemana es la premisa de la perpetuación del pueblo alemán, e inspirado en la voluntad indomable de asegurar el futuro de la nación alemana, el Reichstag ha adoptado por unanimidad la ley siguiente, que es proclamada por los presentes:

   1. Los matrimonios entre judíos y sujetos de sangre alemana están prohibidos.

   2. La relación extramarital entre judíos y sujetos de sangre alemana está prohibida.

3. *Los judíos no pueden utilizar para el servicio de su hogar mujeres de sangre alemana de menos de 45 años (…).*
4. *Las infracciones al apartado 1 serán sancionadas con pena de reclusión.*

a) Identifica el tipo de fuente histórica y sitúala en su contexto histórico (1 punto).
b) ¿Qué prohiben las Leyes de Nuremberg y cómo lo castigan? (1 punto).
c) El antisemitismo fue una de las características fundamentales de la política racista desarrollada por el Estado nazi. Explica cómo se concretó, es decir, qué acciones se llevaron a cabo desde la llegada de Hitler al poder hasta el inicio de la segunda guerra mundial (1 punto).
d) *Ein Volk, ein Reich, ein Führer* (un pueblo, un imperio, un líder o guía). Éste era el lema que resumía la ideología nazi. Comenta cada uno de los tres pilares en que se sustenta esta ideología (1,5 puntos).

En el ejemplo anterior, junto a preguntas de información sencilla (1, 2), se pretende verificar también el grado de comprensión (3), de aplicación (*a*), análisis (*b*) y síntesis (4, *c* y *d*).

Uno de los elementos clave de la evaluación es la necesidad de disponer de *criterios claros y no arbitrarios* de corrección. Estos criterios dependen de la programación del profesorado y deben ser conocidos por el alumnado. Es imprescindible, para mejorar los aprendizajes, que las pruebas de evaluación corregidas sean retornadas al alumnado tan pronto como sea posible. Es aconsejable que con la prueba corregida, ya en poder de cada alumno y alumna, se proceda en *clase* a corregir punto por punto cada una de las cuestiones propuestas en la actividad de evaluación. Es necesario que en este proceso el alumnado corrija sus errores e introduzca las *correcciones* realizadas en el *portafolios o dosier* para que el profesor pueda seguir el progreso de aprendizaje y pueda diseñar, en su caso, las actividades de recuperación o de adaptación curricular que se precisen.[5] Es imposible dar pautas sobre los criterios y valoraciones numéricas de cada ejercicio ya que dependen de cada contexto y de las intenciones educativas en cada caso. Lo único importante es que el profesorado los tenga claramente redactados y pueda dar razón de la calificación que entrega al alumnado.

La evaluación sumativa en el modelo de ensayo abierto adquiere todo su impacto positivo sobre el aprendizaje si el alumnado es consciente de los criterios de calificación (actualmente en educación secundaria vuelven a ser numéricos). Es conveniente disponer de los criterios por escrito para poderlos *entregar* conjuntamente con la corrección de la prueba.

5. Hay centros en los que las pruebas de evaluación sumativa de ciencias sociales, Geografía e Historia en la ESO contemplan tres ámbitos de dificultad. Cada alumno sabe, por indicación de su profesor, qué nivel debe elegir.

Esto permite que el alumnado identifique sus errores o bien rellene sus vacíos. Es un ejemplo práctico -entre otros muchos posibles– de regulación de los aprendizajes a partir de la evaluación.

A continuación, vemos un ejemplo de una redacción clara de las pautas de corrección.

Ejemplo de pautas de corrección (sobre los totalitarismos)

1. La identificación correcta del personaje y de la organización se valora con 0,5 puntos y 0,25 puntos si es incompleta.
2. La definición correcta de cada concepto se valora con 0,5 puntos y 0,25 si es incompleta.
3. La explicación correcta de los hechos se valora con 0,5 puntos y si es incompleta con 0,25 puntos.
4. El alumnado debe referirse a: la concentración de todo el poder a manos de un líder carismático y en un solo partido (0,5 puntos); la supresión del sistema parlamentario y de los partidos políticos (0,5 puntos); la supresión de los sindicatos, la prohibición de las huelgas, el establecimiento de un sistema de corporaciones por oficios (0,5 puntos); el mantenimiento de una economía capitalista que el Estado protegía y vigilaba (0,5 puntos); y la supremacía del Estado fascista que, por la vía del partido, dirigía la economía, la educación y dominaba los medios de comunicación (0,5 puntos). Si la explicación de algún principio es incompleta o poco clara se valorará con 0,25 puntos.
5. *5a*. Fuente primaria escrita (0,5 puntos); contexto: primeros años de la Alemana nazi, cuando se empezaron a poner en práctica las teorías racistas de Hitler y se inició una campaña de persecución de los judíos (0,5 puntos).
   5b. Se valora la comprensión del contenido de la fuente. Prohíben los matrimonios y las relaciones entre judíos y personas de sangre alemana (0,5 puntos). La pena por incumplir estas normas era la prisión (0,5 puntos).
   5c. El alumnado debe referirse a los boicots a los negocios (0,25 puntos), a las Leyes de Nuremberg (0,25 puntos); a la obligación de llevar un distintivo (0,25 puntos), y por la Noche de Cristales Rotos (0,25 puntos).
   5d. La explicación correcta de cada pilar se valora con 0,5 puntos. Si está incompleta o poco clara con 0,25 puntos.

Las pruebas de corrección objetiva

Las pruebas de corrección objetiva (PCO) tienen diversas ventajas: permiten valorar el conjunto de todo el universo de contenido, son rápidas de corregir, el rendimiento del alumnado es ligeramente más alto –y en consecuencia contribuye a la motivación funcional del aprendizaje– y puede servir para otros cursos una vez elaborada.[6] Tienen el inconveniente de que no se pueden evaluar las capacidades de descripción, síntesis y argumentación –y no por ello han de ser consideradas memorísticas y poco significativas–, pero pueden medir bien las capacidades de comprensión, de aplicación y de análisis.

6. Con este fin es aconsejable que en el texto de la prueba no se deba marcar nada y que las opciones del alumnado queden reflejadas en una hoja numérica al margen. Ello facilita la aplicación de una transparencia como plantilla de corrección.

Didácticamente hablando, y en vistas a colaborar en la consolidación de los aprendizajes, es altamente recomendable atender en su elaboración a dos principios:

- Seguir el orden del discurso de la unidad didáctica.
- Variar el diseño de las preguntas y de las respuestas en función de los objetivos.

También en este caso es altamente conveniente *corregir en clase* la PCO, dialogando con el alumnado no sólo la elección de la respuesta correcta sino pidiéndole la razón de esta elección y la causa por la cual las demás respuestas no lo son. De esta manera, el alumnado pasa por tres fases de trabajo personal que colaboran activamente en la consolidación del aprendizaje: preparación, elaboración y corrección por el orden en que se ha presentado la información en el aula y en el trabajo individual del alumnado.

Para que el modelo de evaluación sea didácticamente efectivo y fácil de corregir, conviene seguir las siguientes *pautas*:

- El número de enunciados debe ser fijo para cada pregunta (4 o 5).
- Sólo un enunciado debe ser la respuesta correcta.
- Los distractores –enunciados no correctos– deben ser de la misma extensión y verosimilitud que la respuesta correcta.
- Debe ser pilotada por un pequeño grupo de alumnos de otros cursos que hayan estudiado el tema a fin de comprobar que los enunciados se entienden bien.

A continuación se muestran diversos formatos de preguntas de corrección objetiva en función del grado de saber que pretenden medir y valorar.

Información

El 16 de febrero de 1936 se convocaron elecciones generales en España. Los partidos de izquierda se presentaron en una única coalición que tomó el nombre de:

- Frente Popular
- Frente de izquierdas
- CEDA.
- PCE.

Con respecto a evaluar comprensión, una de las formas de elaborar preguntas consiste en pedir la relación entre definiciones y conceptos. Es aconsejable que el número de conceptos y definiciones no sea el mismo para evitar que la última respuesta se dé por eliminación.

Comprensión

Relaciona cada concepto con la definición que le corresponda. Elige una de las opciones encabezadas por letras minúsculas.*

Cuadro 7. Ficha para el alumno

A) Línea imaginaria equidistante de los dos polos que dividen el globo terráqueo en dos hemisferios.	1. Latitud
B) Distancia, medida en grados, que hay entre un punto cualquiera de la esfera terrestre hasta el ecuador.	2. Longitud
C) Distancia, medida en grados, que hay desde cualquier punto de la Tierra al meridiano 0.	3. Equador
	4. Escala

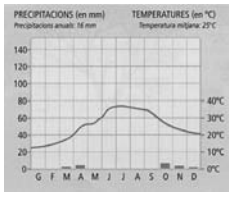
a) A4, B3, C2 b) A2, B4, B1 c) A3, B1, C2 d) A3, B1, C4

* Conviene siempre que las opciones estén repetidas por lo menos una vez. Por ejemplo, A3, que es una respuesta correcta no aparezca sólo una vez, ya que de esta manera arrastra las demás relaciones sin que sea posible verificar si es por el azar el conocer solamente una respuesta.

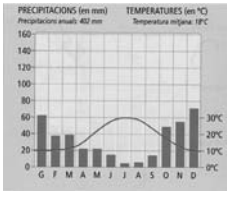
Aplicación

Indica cuáles de las afirmaciones respecto de las fuentes siguientes son correctas. Elije una de las opciones encabezadas por letras.*

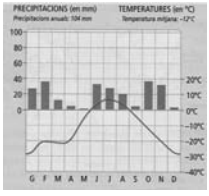
A



B



C



1

2

3

1. El climograma A corresponde al paisaje 2
2. El climograma B corresponde al paisaje 3
3. El climograma A corresponde al paisaje 1
4. El climograma C corresponde al paisaje 2

a) 1, 2
b) 3 y 4
c) 3
d) 1, 2 y 4

* En este modelo es necesario que todos los números de las respuestas aparezcan como mínimo dos veces.

En el ejemplo que se presenta a continuación, la pregunta que se plantea, además del análisis de los datos y su correcta interpretación, mide también la aplicación y la comprensión (aplicación de vocabulario específica, relación entre conceptos diferentes, sinónimos, deducción de consecuencias, etc.).

Análisis

¿Cuál o cuáles de las conclusiones que se desprenden de los datos de los cuadros siguientes es o son ciertos? Elige una de las opciones encabezadas por letras.

Cuadro 8. Distribución de la población activa por sectores (en %)

Países	Primario	Secundario	Terciario
Nepal	12	8	80
Reino Unido	2	26	72
Kenia	30	10	60
Japón	7	34	59

Cuadro 9. PIB per cápita en euros (1999)

Nepal	238
Reino Unido	24.490
Kenia	390
Japón	34.879

1. En el Reino Unido y en el Japón buena parte de la población activa se dedica a la agricultura y la ganadería.
2. Cuanta más población activa se dedica a la agricultura y a la ganadería más alto es el grado de desarrollo.
3. En el Nepal y en Kenia el sector de la población activa dedicada a la industria es escaso.
4. El hecho de que el sector servicios ocupe mucha población activa no es un índice de desarrollo.

a) 1, 2 b) 3, 4 c) 3 d) 1, 2 i 4

Evaluación o valoración

A una alumna se le pide que exponga brevemente, en un texto entre 5 y 7 líneas, una diferencia importante en lo que concierne a la forma y otra respecto del contenido entre el romanticismo y el realismo en la plástica del siglo XIX. Como respuesta la alumna redactó lo siguiente:

> *El realismo y el romanticismo, respecto a la forma, difieren poco ya que el realismo, posterior al romanticismo, asume y acentúa las conquistas de los románticos: por ejemplo, el color desplaza definitivamente al dibujo. Quizá se pueda señalar que algunos realistas optan por el formato apaisado y por la disposición casual de las figuras, lo que no hacían tanto los románticos. En lo que difieren mucho, en cambio, es en los temas. El romanticismo presentará una gran variedad temática que va de la fantasía al cuadro de historia, mientras que el realismo se centrará en representar la realidad tal y como es.*

¿Cómo valoras esta respuesta?

1. Excelente, porque no se deja ningún elemento esencial de lo que se le ha pedido.
2. Bien, porque todo lo que dice es correcto pero no es completo.
3. Mediocre, porque no es cierto que los románticos y los realistas coincidiesen en los aspectos formales que menciona y, además, la expresión es confusa en la última frase.
4. Inaceptable, porque contiene demasiados errores, como por ejemplo, que el realismo es anterior al romanticismo y, además, la exposición es desordenada.

Se trata de una pregunta de valoración. La respuesta correcta es la 1. Todo lo que dice es correcto y está muy bien ordenado. Se le pide una diferencia importante sobre la forma y la alumna sabe responder que las diferencias formales son escasas y menciona una. Lo mismo sucede en lo que respecta al contenido.

Las *pruebas de corrección objetiva*, cuando el número de respuestas y distractores es constante y sólo uno de los enunciados es correcto, se corrigen con una fórmula estandarizada:

$$Calificación = Aciertos - \frac{Errores}{N - 1}$$

N es el número de alternativas que suelen ser 4 o 5. El divisor, por lo tanto, siempre es 3 o 4. De esta manera se penaliza el error pero no la respuesta en blanco. Un ejercicio en el que un alumno respondiera veinte preguntas de las que sólo 14 fueran correctas obtendría la siguiente calificación:

$$14\ (aciertos) - \frac{6\ (errores)}{3} = 14 - 2 = 12$$

En cambio, un alumno que respondiera 14 preguntas –como en el caso anterior– y acertara las catorce dejando seis respuestas en blanco, tendría, de acuerdo con esta fórmula, la siguiente calificación:

$$14\ (aciertos) - \frac{0\ (errores)}{3} = 14 - 0 = 14$$

Según el grado de dificultad de la prueba objetiva, se han de establecer los criterios de calificación, que puede considerar el aprobado por la mitad (10 aciertos en veinte preguntas equivaldría al 5), o bien, la nota de corte por encima de la mitad.

En todo caso, es preciso recordar que la PCO debe contemplar preguntas de todos los grados (información, comprensión, aplicación, análisis y evaluación), y para tener el máximo rendimiento didáctico conviene, como se ha dicho anteriormente, que la prueba siga el orden del discurso expuesto en clase.

Finalmente, cabe decir, tal y como se mostrado en el curso de diversas investigaciones, que el formato de PCO puede también ser útil para la *autoevaluación* o, más aún, para la eva*luación compartida* con los compañeros y compañeras de clase.[7]

ACTIVIDADES

1. *Elige cuatro unidades de Ciencias sociales, Geografía e Historia de la ESO (2 de Geografía y 2 de Historia, una de cada curso) y redacta el orden del contenido conceptual junto a seis objetivos didácticos que contemplen de alguna manera los seis grados del saber tal y como se ha expuesto en este texto. Toma como modelo aproximado el ejemplo presentado en la p. 193 sobre la guerra civil española. Puedes consultar las unidades didácticas de cualquiera de los libros de texto vigentes de esta materia.*

2. *Redacta cuatro ejemplos de preguntas de ensayo abierto de cada uno de los grados del saber según la taxonomía expuesta en este capítulo.*

3. *Elabora un ejemplo de programación de una unidad de Historia y una de Geografía del bachillerato siguiendo el modelo del ejemplo presentado en la p. 204 sobre la unidad «Egipto y Mesopotamia».*

7. En algunos centros ciertas PCO se utilizan como evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje. Se trata de pasar la prueba y corregirla inmediatamente, pasando la prueba al compañero y corregirla conjuntamente durante el horario lectivo. Los errores se detectan inmediatamente, lo que permite al profesorado actuar con rapidez para corregirlos.

4. *Elabora ocho pruebas de evaluación de ensayo abierto (una para cada curso de la ESO y cuatro del bachillerato correspondientes a Historia, Geografía y Economía) con sus criterios numéricos de corrección y en la que consten en su encabezamiento el o los objetivos didácticos que pretenden verificar.*

5. *Elige ocho unidades didácticas (cuatro de la ESO y 4 del bachillerato), elabora su evaluación inicial y redacta cinco preguntas de corrección objetiva (una para cada grado del saber: información, comprensión, aplicación, análisis y evaluación). Puedes tomar como modelo los ejemplos desarrollados en el apartado dedicado a las pruebas de corrección objetiva.*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BLOOM, B.S. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.

RODRÍGUEZ RATIA, F. (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En M.C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

SANS, A. (2004). *L'avaluació dels Aprenentatges: construcción d'instruments*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona.

TARPY, R.M. (1999). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: McGrawHill.

TREPAT, C.A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

ALTAMIRA, R. (1891). *El planteamieno de la uestión*. En *La Enseñanza de la Historia*. Madrid: Fontanet.

Rafael Altamira critica el memorismo en la enseñanza de la Historia.

> «Todavía podríamos darnos por contentos si la enseñanza reuniese condiciones metodológicas aceptables. No ha sucedido así, por desgracia, y en absoluto, durante mucho tiempo; y continúa en el presente del mismo modo en la mayor parte de los casos.
>
> El procedimiento que de ordinario se sigue es el de *conferencias*, en que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase, los hechos que juzga de interés en cada periodo o asunto. Unas veces, la conferencia es mera repetición de un *Manual* que se designa como *libro de texto*: otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos), se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil, y que, por añadidura, será el único que pongan ellos en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña aún en casi todos nuestros Institutos y Universidades. […]
>
> Dada en esta forma, la enseñanza cae de lleno bajo el peso de las censuras que ha merecido, en general, el método mecánico, memorista y de pura abstracción. No hemos de repetirlas, porque son bien sabidas de todos; pero sí conviene acentuar la gravedad de algunos de los peligros que encierra este método, tocante a la enseñanza de la historia.
>
> El error esencial de sujetarse a un libro (de texto) exigiendo del alumno que lo aprenda, se funda, en la segunda enseñanza y en la superior, en dos prejuicios capitales. Es uno, la creencia de que el estudiante no puede trabajar directamente sobre las fuentes, ni es posible que saque fruto de estudiarlas; argumento que, si se refiere a la falta de preparación en los *actuales* alumnos, es exacto, pero que ni puede prejuzgar la aptitud esencial de éstos para adquirirla, ni menos tiene aplicación a los procedimientos intuitivos, que no necesitan sino ojos para ver los objetos y la libertad de las propias facultades para apreciarlos: v. gr. conocimiento de lo que es una inscripción, una moneda; importancia del relieve del suelo en los sucesos humanos; los diversos tipos de trajes, armas, escrituras, etc.
>
> De otro lado, se suele aducir la falta de tiempo y la necesidad de recorrer todos los periodos de la historia, lo cual ni aun dentro del mundo antiguo de concebir la enseñanza, es siempre cierto: v. gr. en las clases de la Facultad de Filosofía y Letras, a las que se presume llega el alumno con un conocimiento general de la historia; si bien aquella necesidad constituye, en otros casos, una dificultad indudable, de la que más adelante trataremos.
>
> Pero el error fundamental que yace bajo estas razones es que no se concibe el trabajo personal en historia (el estudio y conocimiento de las fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado para los

especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de Facultades e Instituto quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia. A esta apreciación falsa de las cosas juntase una de las creencias más incomprensibles, una de las idolatrías más ciegas e infundadas de nuestro tiempo; la idolatría del libro y la creencia de que es capaz de sustituir a la realidad, expresando, a la vez, los resultados de la ciencia en forma de verdades absolutas e incontrovertibles. La base de semejante creencia, por lo que toca a la historia, reside en la preocupación de creer que para la mayor parte de los periodos y de los pueblos la verdad histórica está incontestable y suficientemente averiguada, y que, por tanto, es inútil investigarla más ni de nuevo, pudiendo fiar tranquilamente en lo dicho por los autores».

BURSTON, W.H. y GREEN, M.A. (ed.) (1962). *Handbook for history teachers*. Londres, Toronto, Sydney, Wellington: Methuen Educational Ltd.

Trata sobre el lugar de la enseñanza de la Historia en los manuales de didáctica ingleses en los años sesenta.

«La justificación tradicional del lugar de la Historia en la educación ha sido en términos de su valor como un conjunto de conocimientos del cual el alumno normal y corriente, y hasta un adulto, podría adquirir y cuya mente estaría enriquecida de alguna manera por su estudio. A veces, como en los tiempos victorianos, se consideraba la Historia como «la escuela del estadista», en otros momentos, […] como una manera de hacer consciente al alumno de su patrimonio. En tiempos más modernos, […] la Historia no era considerada un conjunto de conocimientos sino una manera de pensar […] valiosa si se aplica a los problemas actuales. Esta manera de pensar podría ser analizada en términos de, por ejemplo, elaborar la explicación histórica, dilucidar la singularidad de los eventos, […] la adquisición de una perspectiva histórica y una experiencia más amplia, a veces vicaria». (p. 3)

«Todas estas reivindicaciones se basaban en una suposición importante, que la historia estudiada era lo que emergía de las manos del historiador. Era el resultado de su análisis cuidadoso y profesional de fuentes originales. (Que «la historia» tiene un valor instructivo y lugar importante en la educación). Descubrimientos recientes en la enseñanza de la historia nos han proporcionado algunas dudas a esta suposición. Ahora se considera que a los alumnos en la escuela, hasta los más jóvenes, se les debería enseñar metodología histórica, y, usando fuentes y otras evidencias […] «descubrir» los hechos (históricos) por ellos mismos.

(Sin embargo) para examinar fuentes de información hace falta tener un conocimiento histórico para su interpretación: de esto se sigue que, independientemente de los méritos de «método de descubrimiento» no puede ser nunca el único, (aunque sí) el principal método de enseñanza de la historia en las escuelas». (p. 6)

«La historia es el conocimiento de los orígenes y el desarrollo o la evolución de los asuntos contemporáneos. Pero también hay otros puntos de vista posibles sobre el valor de la historia. Algunos

sostienen que es interesante y valioso como un estudio, por el contraste entre las sociedades y las instituciones del pasado comparadas con el presente. Se diría que todos tenemos mucho que aprender al hacer tales comparaciones y que la historia es por tanto un elemento indispensable de una buena educación». (p. 7)

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
Este libro plantea uno de los problemas más serios en la conducta general de la práctica de la evaluación: la necesidad de priorizar los contenidos y los objetivos. Y esto debe hacerse en la programación previa y no cuando llega el momento de la evaluación. Es recomendable, pues, elegir los contenidos prioritarios de cada unidad didáctica y determinar lo más claramente posible los objetivos o resultados de aprendizaje previstos que deberán ser evaluados.

HERNÁNDEZ, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
En el capítulo mencionado en este libro del catedrático F.X. Hernández, se exponen con claridad los criterios de evaluación y se proponen ejemplos a propósito del cuándo evaluar (evaluaciones inicial, formativa y sumativa) en el ámbito de las ciencias sociales en secundaria.

HINSDALE, B.A. (1912). *El estudio y la enseñanza de la historia*. Madrid: Daniel Jorro. (Original en inglés: 1893).
Ideas que recoge Hinsdale a finales del siglo XIX, del pedagogo e historiador alemán Dr. Klemm sobre lo que es necesario para aprender historia.

«1. Que el maestro que enseñe Historia sea una persona cuyo corazón esté lleno de patriotismo y lata frecuentemente por la verdad, la justicia y el deber.
2. Que la instrucción no sea un mero recitado de nombres y fechas, de batallas y adquisiciones de tierras, ni disertaciones sobre ideas y generalidades abstractas, sino, sobre todo, una simple narración de hechos y acontecimientos y una viva descripción de personas y circunstancias.
3. Que el maestro conexione el nuevo conocimiento histórico con circunstancias y condiciones tales que, o sean conocidas por los discípulos o tengan proximidad y parentesco con las que se discuten.
4. Que no sea permitido al discípulo permanecer pasivo en el estudio, sino que se le induzca a ser activo.
5. Que el maestro induzca a su discípulo a comparar acciones y personas semejantes y desemejantes, y, por tanto, a formar juicios de causa y efecto desde un punto de vista moral o ético, de tal modo que no sea desenvuelto meramente el intelecto sino también el corazón y la voluntad.
6. Que la enseñanza de la Historia sea puesta en conexión orgánica con el estudio del lenguaje; por esta razón, la lectura se utiliza como un auxiliar. Las recitaciones de poemas patrióticos y de baladas deben intercalarse provechosamente; y que la Geografía debe ser un auxiliar de la Historia es cosa evidente».

LAVISSE, E., y otros (1934). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Espasa Calpe (Ediciones de la lectura).

Teoría de la enseñanza histórica según Ernest Lavisse:

«Es posible enseñar a escolares la Historia general sin molestarles, pero con ciertas condiciones.

1. La enseñanza debe ser repartida en un número suficiente de años y adaptada a la fuerza intelectual del alumno.
2. El profesor no se perderá en multitud de hechos y detalles; procederá por selección. Reconocerá y escogerá los personajes cuyos actos han durado y cuyos hechos han tenido mayores consecuencias.
3. La enseñanza de Historia debe ser una demostración. El profesor compondrá su curso, proporcionará a los alumnos una idea de conjunto y de las distintas partes que han de componerle, y les conducirá desde el punto de partida a la conclusión, marcando bien cada uno de sus pasos, de manera que el camino entero sea visible. No se contentará con hacer todo su curso: hará un todo de su curso.

Al propio tiempo que demostrativa, la enseñanza debe ser pintoresca, es decir, debe retratar los personajes y describir los hechos de modo que los personajes y los hechos de un mismo periodo se distingan unos de otros y que este periodo, en su conjunto, se distinga del que le precede y del que le sigue».

QUINQUER, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

— (2008). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En AA. VV., *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Dolors Quinquer ha analizado e investigado acerca de la evaluación en el ámbito de las ciencias sociales en secundaria. En el primer capítulo del libro expone con rigor la evolución del concepto de evaluación, y en el segundo profundiza sobre ello y propone ejemplos concretos de interés sobre diversos instrumentos y opciones cualitativas.

Revistas

Aula. Historia social. Valencia: Fundación Instituto de Historia Social/UNED. Primer número: julio 1998. Semestral.

Aula. Historia social pretende ser un vehículo de difusión de las aportaciones históricas más recientes más allá del círculo restringido de los departamentos universitarios. Su propósito es ser un instrumento dialéctico para profesores y alumnos y que sus contenidos sirvan como referencia para un buen desarrollo de la labor didáctica. Se trata de cubrir expectativas de los docentes que demandan instrumentos prácticos para su actividad, pero sin verse invadidos por teoricismos pedagógicos que dejan al margen referencias concretas a los contenidos específicos de la historia. Se publican dos números por año desde 1998.

BAQUÈS, M.C. (2009). De la palabra de los alumnos a la construcción de una pedagogía: a propósito de la Pietà de Kokoschka. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8, 25-38.
Excelente investigación que propone ideas innovadoras para construir un aprendizaje de la historia del arte a partir de los conceptos previos del alumnado en relación con la imagen.

ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Graò. Primer número: julio de 1994. Trimestral.
Un instrumento imprescindible para estar bien informado sobre la enseñanza de las ciencias sociales y especialmente de la didáctica de la Historia es la revista *Íber*, de aparición trimestral que se publica, ininterrumpidamente, desde 1994. Cada número consta de una amplia parte monográfica, que da título a cada volumen y otras secciones como «Investigación y Opinión» o «Desde el Aula para el Aula», en la que se explican experiencias innovadoras.

SANS, A. y TREPAT, C.A. La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación de la Historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 69-81.

TREPAT, C.A. e INSA, Y. La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de Investigación*, 7, 57-75.
En estos dos artículos se exponen las bases teóricas y la continuidad de dos investigaciones sobre la evaluación del aprendizaje de la historia en el bachillerato, con ejemplos y con consideraciones de interés para la aplicación práctica de este instrumento de evaluación.

TREPAT, C.A. Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 49, 57-73.
En este artículo se exponen, de manera ordenada, los pasos genéricos para un correcto diseño de una prueba de corrección objetiva, que se ejemplifica con detalle en la disciplina de Historia del arte para un nivel de segundo de bachillerato. Resulta particularmente útil para conocer las bases teóricas y el diseño de este tipo de pruebas de evaluación, en general, y para la historia del arte, en particular.

Documentos

Manifiesto aprobado en el plenario de la *Taula d'història: Seminario Internacional de Didáctica de la Historia*. Organizado por la Universidad de Barcelona, en julio de 2007.

> «Profesores, profesoras, investigadores, investigadoras, profesionales de la enseñanza y difusión de la Historia, reunidos en Barcelona en el mes de julio de 2007, en el Seminario Internacional Taula d'Història, reivindicamos el valor social y educativo del conocimiento histórico y la necesidad de profundizar en la innovación y la investigación didáctica de esta disciplina. Y queremos manifestar lo siguiente:

Creemos que la Historia, a principios del siglo XXI, es ya una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. Por lo que defendemos que la Historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria, hasta la universidad.

Tenemos el firme convencimiento de que es importante que la Historia no sea, para quienes la aprenden, una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se enseñe incorporando toda su coherencia metodológica interna, de tal manera que ofrezca las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

Afirmamos que la Historia, como disciplina científica, es un tipo de conocimiento de gran poder formativo y educativo y que posee una gran capacidad de interpretación global e integradora. La Historia desarrolla, también, a través de su metodología y su didáctica diversas habilidades intelectuales, lo que facilita el desarrollo personal.

Afirmamos, también, que la Historia constituye un medio válido para aprender a realizar análisis sociales en un sentido amplio, y sabemos que la Historia integra muchas de las dimensiones epistemológicas procedentes de las demás ciencias sociales, lo que permite, a su vez, estructurarlas con rigor.

Manifestamos, asimismo, que la Historia es un saber científico que se obtiene a partir de la crítica y proceso de las fuentes y que comunica sus resultados con lógica y rigor. La Historia no debe ser un arma arrojadiza y manipulada por el poder político y mediático de manera coyuntural. Reivindicamos un debate histórico constante y científico sin interferencias ocasionales de políticos y mediáticos.

Declaramos que no es posible, sin embargo, alcanzar y desarrollar todo el poder educativo e instructivo de la Historia sin una clara potenciación de la innovación y la investigación en nuevos métodos didácticos, camino imprescindible para acercar la historia a la ciudadanía en general, y a los estudiantes y escolares de todas las edades, en particular. También es necesario actualizar sus contenidos para que las nuevas corrientes de la investigación histórica se incorporen progresivamente a los programas escolares y a los espacios de interpretación histórica de nuestras instalaciones patrimoniales.

Finalmente, afirmamos que el aprendizaje de la Historia es una pieza importante en la construcción de una ciudadanía con criterio propio, que comprenda críticamente su propia identidad y la pueda contextualizar en un mundo global.

Barcelona, 10 de julio de 2007»

Sitios web

Art Cyclopedia.

www.artcyclopedia.com/artists

Página muy completa que contiene un índice extraordinario y relaciona los artistas con las obras de arte. En inglés.

Artehistoria.

www.artehistoria.com

Página completa de historia de la pintura. Información muy precisa sobre obras y pintores.

Conèixer l'Art.

www.xtec.net/~fchorda/credit/index.htm

Excelente web muy completa y perfectamente relacionada con los contenidos de Historia del arte en secundaria. Realizada por el doctor Frederic Chordà.

Eduteka.

www.eduteka.org/EleccionMultiple.php3

En esta web de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe se explicitan de manera clara las bases teóricas procedentes de la taxonomía de B. Bloom y su relación con los instrumentos de evaluación consistentes en preguntas de elección múltiple.

Histodidáctica.

www.ub.es/histodidactica

Entre las páginas de Internet que se puede encontrar más documentación destaca Histodidáctica. Está en la Red desde el año 1999. Contiene diversas secciones relacionadas con la enseñanza de la Historia, con el uso de las TIC en la didáctica o con la investigación universitaria de didáctica de las ciencias sociales, especialmente en Historia. Hay dos apartados de materiales, y los enlaces más interesantes para el profesorado de esta especialidad.

Mark Harden's Archive.

www.artchive.com

Página personal de Mark Harden (USA). Contiene muchas imágenes, clasificadas alfabéticamente por autores. En inglés.

National Gallery of Art.

www.nga.gov/collection/gallery/itacer/itacer-main1.html

Muchos son los museos y galerías de arte presentes en Internet. En esta web, a título de ejemplo, nos enlaza con la National Gallery de Washington. Presenta gráficos bien clasificados y facíles de encontrar y cargar en línea. En inglés.

Spartacus Educational.
www.spartacus.schoolnet.co.uk/history.htm
Teaching History on line. Versión on line de una de las más veteranas revistas de didáctica de la Historia. Surgida a principios de la década de los setenta, está considerada como una de las principales publicaciones dedicadas a la divulgación de la didáctica de la Historia. En esta web pueden consultarse los números de esta revista electrónica desde el año 2000. Esta web forma parte de Spartacus scoolnet - History uno de los mejores sitios en recursos para la enseñanza de la Historia.

Thais.
www.thais.it/scultura
Página muy completa de historia de la escultura. Imágenes de buena calidad en blanco y negro. En italiano.

University of Michigan.
www.umich.edu/%7Ehartspc/histart/mother/images.html#euro
Excelente catálogo de imágenes artísticas. Dividido en grandes áreas culturales con una breve indicación de lo que se puede hallar en cada lugar. En inglés.

Web Museum.
www.ibiblio.org/wm/paint/
Página dedicada a la historia de la pintura con reproducciones de buena calidad y textos de interés. En inglés.

Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

Vol. I *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*
Coordinador: César Coll

Vol. II *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*
Coordinador: Francisco Imbernón

Vol. III *Sociología de la educación secundaria*
Coordinador: Rafael Feito

Vol. IV *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*
Coordinador: Ángel Pérez Gómez

Volúmenes correspondientes al módulo específico

2. Biología y Geología
Coordinador: Pedro Cañal

Vol. I *Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar*
Vol. II *Didáctica de la Biología y la Geología*
Vol. III *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

3. Dibujo: Artes plásticas y visuales
Coordinadores: Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez

Vol. I *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*
Vol. II *Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales*
Vol. III *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas*

4. Educación física
Coordinadores: Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas

Vol. I *Educación física. Complementos de formación disciplinar*
Vol. II *Didáctica de la Educación física*
Vol. III *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*

5. Física y Química
Coordinador: Aureli Caamaño

Vol. I *Física y Química. Complementos de formación disciplinar*
Vol. II *Didáctica de la Física y la Química*
Vol. III *Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas*

6. Filosofía

Coordinadores: Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

VOL. I *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*

VOL. II *Didáctica de la Filosofía*

VOL. III *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*

7. Francés

Coordinadora: Carmen Guillén

VOL. I *Francés. Complementos de formación disciplinar*

VOL. II *Didáctica del Francés*

VOL. III *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

8. Geografía e Historia

Coordinador: Joaquim Prats

VOL. I *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*

VOL. II *Didáctica de la Geografía y la Historia*

VOL. III *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*

9. Inglés

Coordinadora: Susan House

VOL. I. *Inglés. Complementos de formación disciplinar*

VOL. II *Didáctica del Inglés*

VOL. III *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

10. Lengua castellana y Literatura

Coordinadora: Uri Ruiz

VOL. I *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*

VOL. II *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*

VOL. III *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*

11. Llengua catalana i Literatura

Coordinadora: Anna Camps

VOL. I *Llengua catalana i Literatura. Complements de formació disciplinària*

VOL. II *Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura*

VOL. III *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*

12. Matemáticas

Coordinador: Jesús María Goñi

Vol. I *Matemáticas. Complementos de formación disciplinar*

Vol. II *Didáctica de las Matemáticas*

Vol. III *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*

13. Música

Coordinadora: Andrea Giráldez

Vol. I *Música. Complementos de formación disciplinar*

Vol. II *Didáctica de la Música*

Vol. III *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*

14. Tecnología

Coordinador: David Cervera

Vol. I *Tecnología. Complementos de formación disciplinar*

Vol. II *Didáctica de la Tecnología*

Vol. III *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

15. Orientación educativa

Vol. I *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*
Coordinadoras: Elena Martín e Isabel Solé

Vol. II *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*
Coordinadoras: Elena Martín y Teresa Mauri

Vol. III *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*
Coordinadores: Elena Martín y Javier Onrubia

VOLÚMENES COMPLEMENTARIOS

Vol. I. *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*

Vol. III. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buena prácticas*

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES AL MÓDULO GENÉRICO Y AL PRÁCTICUM

Vol. I. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*

Vol. II. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*

Vol. III. *Sociología de la educación secundaria*

Vol. IV. *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES A ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Vol. I. *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*

Vol. II. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*

Vol. III. *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*

Esta colección tiene por objetivo principal contribuir a la formación del profesorado y reflejar una visión coherente de la educación secundaria (obligatoria y bachillerato), tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos. Asimismo, sugiere nuevos enfoques en la formación del profesorado compaginando el rigor científico de los contenidos con una presentación práctica de los mismos, que puede ser útil tanto para el futuro profesor (Máster de Secundaria) como para el docente en ejercicio que desee potenciar su desarrollo profesional.

El presente volumen está dedicado a la explicación de los objetivos, los métodos, y otras cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y la Geografía. Se esbozan las principales estrategias didácticas, las finalidades educativas, y las propuestas y los planteamientos metodológicos más innovadores. Asimismo se incluyen dos capítulos, uno dedicado a Historia del arte, como contenido que incorpora métodos específicos, y el otro sobre la didáctica de la Economía. Las técnicas de evaluación se tratan de forma conjunta, con un planteamiento práctico y adaptado a los contenidos de las ciencias sociales tanto de la educación secundaria obligatoria como del bachillerato.
.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GRAÓ

ISBN: 978-84-9980-089-9
9 788499 800899